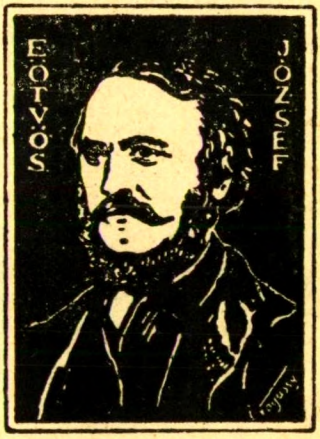
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



V. évfolyam. 1941. nov.—dec. 9-10. szám

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.

Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Széchenyi szelleme.

Széchenyi nevének tiszteletére gyűltünk egybe. Nemcsak azért, hogy meghajoljunk egyre növekvő nagysága előtt, hanem, azért is, sőt első sorban azért, hogy a Reá emlékezés által erősödjünk a magunk munkájában. Csak ez a szándék teheti értékessé a megemlékezéseket.

A magyarságnak nagy szüksége van megint egyszer lelki erejének növelésére, nemzeti életünk homályaiban világosságra, a boldogabb jövendő felé való sokféle, külön utakon járó, szembenálló törekvés egyesítésére. Sokan talán csak ösztönösen, de sokan tudatosan fordulnak ezért újból Széchenyi felé. A történelemből megtanultuk, hogy 110 évvel ezelőtt az ő lelki ereje, mély hazafisága, rendületlen fajszeretete, önfeláldozása fordította vissza a nemzetet a pusztulás útjáról; beszédeiből és könyveiből egyszer már életmentő világosság áradt a nemzet állapotára és tennivalóira; senki olyan meggyőződéssel nem tanította, hogy egyesíteni kell minden erőt, ha kedvező változást akarunk előidézni. Ezt kell megtanulnunk tőle most is. Ő tiltakoznék legjobban az ellen, hogy ezek a megemlékezések élete adatainak felújításából álljanak, küzdelmeit, sikereit, összeomlását adják elő vagy akár magyarázzák. Ezt a tudomány már el is végezte és ezután is nyilván sokat foglalkozik még vele. Most azonban egyébre van szükség: a lelkébe kell néznünk, szellemét kell újra magunkba fogadnunk; hasznunk csak ebből lesz.

A ma 150 éve született Széchenyire gondolva elvonul előttünk a 150 év története. Látjuk Magyarországot s benne a magyarságot Széchenyi születése idején: akkor a nemzet magára eszmélésének élénk jelei bensőbb, magyarabb, tevékeny élet reménységét ébresztették. Azután pár évtized mulva mégis úgy látjuk, ahogyan az akkorra már kinyílt szemű Széchenyi látta: magyartalanság, fenyegető veszedelmek iránt érzéketlenség; a vagyonosokban önzés, a nagy tömeg sorsa, sőt a saját javok iránt is értetlenség; gondolattalan tespedés mindenfelé; emiatt műveletlenség, szegénység, széttagoltság, elmaradottság; a javítást, haladást sürgetők sorsa a részvétlenség, gáncsvetés, tehetetlenség és elkeseredés. Látjuk, mint gyötrődik Széchenyi ezek láttára, mint lobban fel lelkében a hivatásérzés „isteni szikrája", hogyan keresi a magyarság felébresztésének, megmentésének útját, hogyan veszi magára egész nemzete gondját s mint áll ki „a nyilvános élet tövismezejére", amint mondta: „én, ha senki más!" Az akkori előkelő ifjak életének „ízetlen örömei"-ből kiábrándult s látjuk, mint küzdi le önmagát, mint emelkedik föléje szunnyadó hazájának, mint kél szavára és példájára sokoldalú tevékenység, építő munka, anyagi gyarapodás, szellemi szük-

Megnyitó a Budapesti Iskolánkívüli Népművelési Bizottság emlékünnepélyén, 1941 szeptember 21.

ségletek megérzése. Majd azt látjuk, hogy más erők hatása alá kerül a nemzet, Széchenyi eltűnik a közéletből; de a magyart tervszerűen pusztító osztrák birodalmi önkénnyel aztán ő száll szembe legnagyobb hatással. Mult századi életünknek egyik legtanulságosabb, felemelő jelensége a halálán való országos megdöbbenés; ennek nyomában mintha ismét visszatért volna hozzá lélekben a művelt bb magyarság. De — fájdalom — nem kevésbbé tanulságos az is, hogy a napi politika örvényeiben miként tűnik el Széchenyinek már szelleme is a kiegyezést követő idők közéletéből. Amint pedig a legutóbbi négy évtizedre gondolunk s látjuk a magyar sors bonyolódását, előbb fenyegető, azután bekövetkezett veszedelmeinket: bizonyosak vagyunk afelől, hogy ezeknek egyrészt az is oka volt, hogy Széchenyiről elfeledkeztünk.

Ha nem felejtjük el, ha mindenféle iskolában, iskolánkívüli népmüvelésben úgy élne Széchenyi neve, ahogyan megérdemelné és a nemzet érdeke megkövetelné: akkor ma közkincsünk volna a szelleme és áthatnák egész életünket az ő közéleti erkölcstanának alapelvei. Akkor politikusaink — tisztelet a kivételnek — nemcsak egy-egy mondását ismernék, hanem Széchenyi lelkével nyúlnának az ország dolgaihoz; mindenféle munkakör emberei a nemzeti élet hatalmas körforgásában látnák magokat s az egyéni munka jelentőségének nemes önérzetével, de az egyes ember kicsinységének szerény felismerésével igyekeznének a lehető legjobb munkát végezni, abban a tudatban, hogy nincs olyan kicsiny ember, akinek az élete nem hat ki az egész nemzet életére s nincs olyan nagy ember, akinek nem a legegyszerűbb alapelvekből kellene a legnagyobb alkotások felé is megindulnia.

Sokféle ember számára és parányi idő alatt nem lehet Széchenyi gondolatvilágából mindent összefoglalnom, ami a mai emberhez szól. Nem is szándékozom. Igazi hatást Széchenyi úgyis csak arra tesz, aki maga fordul hozzá. Bármelyik könyvét veszi elő bárki, amint nehéz fogalmazását megszokta, egyszercsak úgy érzi, mintha Széchenyi neki beszélne. S ha nemcsak magának él az ember, hanem valóban „egész nemzetét hordozza szivében", akkor ráeszmél, hogy amit Széchenyi a kortársainak mondott, amivel felrázta őket, az minket is magunkra, a nemzet mostani állapotára eszméltet. Ez azt bizonyítja, hogy Széchenyi gondolatai ma is elevenek, ma is előre mutatnak, nekünk is útbaigazítást jelentenek. Széchenyi nem a multé.

Száztíz éve, hogy a Hitel-ben először sürgette, de soha sem múlja idejét a figyelmeztetés, hogy nyissátok ki a szemeteket, nézzetek körül, lássatok meg minden hiányt, mert „veszély fenyegeti a magyart"; először is magatokban keressétek a veszedelmek forrását s a menekülés biztosítékait is, mert „magunkban van a feltámadási erő"; ne csak várjátok vagy éppen követeljétek a kedvező változást, hanem magatok dolgozzatok szünetlenül, hogy legalább „valami paránnyal" hozzájáruljatok a nemzet életének biztosításához; ne fenekedjetek egyre csak egymás ellen, hanem igyekezzetek felismerni mások jó szándékát, enélkül „neked sincs, nekem sincs, mert nem értjük" és nem segítjük „egymást"; a közös munkából a magáét mindenki tegye meg, mert csak „százezreknek egy célra törekvő" cselekvése tarthatja meg és emelheti fel a

nemzetet; ne járjatok a „képzelt jó“ után „levegő utakon“, hanem vessétek meg lábatokat szilárdan a földön és azt végezzétek, amit ez a pillanat parancsol; de ne a pillanatnyi, hirtelen haszon kecsegtessen, hanem nézzetek a jövőbe, gondoljatok előre, vonjatok munkátok elé „távolibb időkört“; ne akarjatok egyszerre aratni, hanem előbb szántsatok és vessetek, ha élni akartok!

Ilyen gondolatok hosszú láncolatával világítja meg az egyesek és a nemzet életét; így értette meg gondolkodó kortársaival, hogy mindenkinek kötelessége munkáját magas mérték alá állítania, a haza állapotával törődnie, és személyes érdeke a közös dolgozásban odaadóan részt vennie. Egyik legfőbb törekvése volt, hogy közös munkára egyesítse a magyarságot: „egynek minden nehéz, soknak semmi sem lehetetlen“. Ez az értelme annak, hogy mindenféle célra először is társulást, egyesületet alakított. Ebben a szellemben mutatta a példát. Azt tartotta emberhez méltónak, ha azt nyomozzuk: miképpen lehet embertársaink javát, boldogságát előmozdítani. Azért dolgozott, hogy az életet mások számára kellemesebbé, emberibb életté tegye. Azért örült nagy vagyonának, mert módot adott neki arra, hogy hasznot tegyen. Minél kevésbbé van — úgymond — rászorulva, annál inkább kötelességének tartja, hogy életét mások javára szentelje. Magára alkalmazta első sorban, hogy „munka a családi és nemzeti életnek legmélyebb, legtartósabb sarkalata“. Nem térítette el ettől sem megnemértés, sem rágalmazás. Valóban, bele is vitte kortársainak lelkébe, hogy nem a sok beszéd, hanem a megfontolt, kiszámított, jól elrendezett cselekvés ment meg egyest és nemzetet.

Tudta jól, hogy ezt a különben nagyon egyszerű észjárást csak az foghatja fel és követheti, akinek az értelme fejlett. Értékes munkát csak az végezhet, aki arra felkészült. Széchenyi politikájának éppen azért alaptététele, hogy „minden ország boldogságának egyedüli elve a közértelem, mert az értelmi súly erő s az erő boldogság“. Csak a közértelmesség teheti uralkodóvá bárhol is a tisztult nemzeti érzést, ez pedig feltétele annak, hogy a nemzet a maga értékeit kifejthesse. Jellemző mondása, hogy „a lakosok testi és lelki szebbítése, a nemzet és ez által az emberiség tisztítása, fejlesztése, nemesítése a kormányoknak, fejedelmeknek legfőbb hivatása és legszigorúbb kötelessége“. Nem ismer nagyobb bűnt, mintha az értelem fejlődésétől bárkit is szántszándékkal elzárunk: „Az embernek lelki tehetségit fogva tartani legszívtelenebb kegyetlenség“; a legnagyobb „irgalmatlanság, ha ember embertársának halhatatlan részét csorbítani kívánná“. A nemzet jövőjének csak a közértelem, a közműveltség a biztosítéka. Azt mondja: „Mindenben a tanultabb győz“, „A tudatlanságnál nagyobb és fertelmesebb rabság nincsen; a tudatlan ember minden rab között leginkább rab“. Már pedig ő szabadságot kíván, igazi szabadságot, vagyis lelki függetlenséget; azt kívánja, hogy minden ember „fennálljon emberi méltóságának magaslatán“.

A megilletődött emlékezésnek ezekben a napjaiban talán-talán fogékonyabbak vagyunk Széchenyi igazságai iránt; az élet is szorít, óh nagyon szorít bennünket arra, hogy keressük s ha megtaláltuk, hasz-

náljuk „emberi méltóságra emelkedés"-ünknek, lelki erőnk fejlesztésének eszközeit. Széchenyi ezeket nagy bőséggel kínálja. S amint szavát halljuk, még azok is, akik évtizedek óta minden alkalommal Hozzá menekültünk, ma különös értelműnek látjuk jól ismert, sokszor idézett gondolatait. Nekünk szólanak, ma is segíthetnek. A munkára kész embert bátorítja; a csüggedőnek pedig saját példájával tanítja, hogy ha nehéz is, nem szabad lemondani, minden sikertelenség után újra kell kezdeni a küzdelmet: az élet körülményeit emberi munka csak lassan javíthatja, de minden becsületes munkának előbb-utóbb megjön az eredménye!

Az életnek olyan területe nincs, amelyen dolgozva erősítést ne kaphatnánk Széchenyitől. Mindenféle munka emberei arról győződnek meg a szavából, hogy az embert emberséges lelke, jó szándéka, buzgósága, tanultsága, kitartása teszi a nemzetnek értékes tagjává. Bár hallgatnánk Reá végre mindenfelé, mindenféle körben! Az következnék belőle, amit Széchenyi akart: „nemzetünk megtartása és nemesebb kifejtése!"

Imre Sándor.

A nemzetnevelő Széchenyi.*

A nagy embernek természetes volta az, hogy nemzetének nevelőjévé válik. Nem azért, mintha az akarna lenni, hanem azzal az egyszerű ténnyel lesz azzá, hogy van. A történet felmutatja őt a közösségnek és ezáltal példa lesz mindazok számára, akik utána következnek. Ha meghal, ideává alakul át és ez az idea ott ragyog a késői utókor gyermekei előtt, s általa tájékozódni tudnak a történelem útján, mikor nagy nemzeti értékek és célok felé törekszenek. Széchenyi sem volt pedagógus, mégis minden nagy emberrel közös vonása, hogy ma is nevelője nemzetének. A maga lelkével, egész szellemiségével, azzal a móddal, ahogyan érzett, gondolkozott és akart, minden magyarnak utat mutatott. Egy alkalommal azt mondotta: „Nincs nálam jobb magyar; mint én, akárhány nálamnál őszintébb és hűbb egy sincs, erre esküszöm." Az ő lénye valóban annyira a magyarságnak megtestesülése, hogy a legkülönbözőbb korok gyermekeit példájával csakugyan magyarrá tudja nevelni és épen ez a magyarrá nevelés az, amiért mi ebben az órában különös hálával gondolunk rá.

Bizonyosan vannak közöttünk akik azt mondják, hogy mi az: magyarrá nevelni, — miért van arra szükség!? Az ember magyarnak, vagy németnek születik, vagy valami más nemzet fiának, és azt a lelket nyilatkoztatja meg a világ felé, amelyet így magával hozott. A magyar nem is lehet ennélfogva más, mint magyar — a német más, mint német, és így tovább. A helyzet azonban nem egészen ilyen egyszerű. A születés ugyanis csupán lehetőség, és a nemzeti lelket, a nemzeti érzést és akaratot minden ember a maga lelki fejlődésének folyamán szerzi meg. Valójában rá kell tehát nevelni az egyes embert, hogy egy

* Részletek egy szabadelőadásból.

nemzet tagjának érezze magát. Rá kell eszméltetni a született magyarokat is arra, hogy öntudatosan legyenek magyarok, mert csak azok lehetnek igazi magyarok, akik a magyar közösség sorsát valóban a maguk sorsának érzik, történetét a maguk történetének tekintik, és a magyar közösség céljai leszek azok a csillagok, amelyek felé a maguk jövendőjét is szeretnék elindítani. Mert nem a test, hanem a lélek tesz valakit magyarrá, ennélfogva a magyarsággal is úgy van az ember, mint a lélekkel általában: szüksége van valamiféle külső indítékra, amely felébressze és eszméletre keltse. Ha a lélek semmiféle ingert sem kapna a külvilágból, eltunyulna, erejét veszítené és semmiféle tevékenységet sem tudna kifejteni. Igy vagyunk a közösségi lélekkel is. A közösség lelkét a történet nagy emberei tudják bennünk mintegy megérinteni és felébreszteni. Ahogy a föld csak akkor terem, ha mag hull beléje, az emberi közösség lelke is akkor termékenyül meg, ha nagy emberek gondolatai csíráznak ki bennük. Ez a megtermékenyítés, életreébresztés a lángelmék feladata. Érte és miatta vagyunk hálásak nekik. S minthogy a csírának kivirágzásához időre van szükség, nem lephet meg bennünket az sem, hogy a lángelmék sorsa rendesen az, hogy nem a maguk kortársai között élik igazi és örökkévaló életelüket, hanem az utókor emberei között. A lángelme éppen azért lángelme, mert előtte jár a korának. Az a kor tehát, amelyhez testi valójával tartozik, rendszerint nem tudja egész jelentőségében megérteni. Későbbi nemzedékek azok, akiknek lelkében lángot gyújtanak, és akik átélik az ő gondolataik igazi értelmét és nagyszerűségét. Ez alól a törvény alól Széchenyi sem kivétel. Kora még vitatkozott a nagyságán, mi már fenntartás nélkül leborulunk előtte. Az élete bizonysága annak, hogy aki arra vállalkozik, hogy világosság legyen, annak el kell magát égetnie. Széchenyi is elégett a maga lelkének tüzében. A láng azonban, amelylyel lobogott, világosság a mi számunkra, s ennél a világosságnál jobban értjük önmagunkat és rá tudunk eszmélni a magunk feladataira.

Széchenyi magyarsága valami egészen nagy és végzetes vonásokat zár magába. Érdekes az, hogy milyen kiszámíthatatlanul és hirtelen ébredt rá ő maga magyar voltára. Mint korának más arisztokrata ifja, idegen környezetben nevelkedett, fiatalságának esztendeiben nem is tudott magyarul. Édesatyja azért küldte nagy utazásra, hogy egyrészt nevelését befejezze, másrészt pedig, hogy egy ifjúkori szerelmét elfelejtse. Járt a közel Keleten és utazott a művelt Nyugaton. Nyitott szemmel nézett szét mindenfelé, de olyan vágyai nem voltak, hogy utazását nemzete érdekében hasznosítsa. Nem akart egyebet, mint kitünni a társaságban, érvényesülni katonaságával. Soha egy pillanatig nem volt az eszében, hogy ő magyar, és hogy egész életével, egész sorsával hozzá van nőve ehez a szerencsétlen és kicsinyke nemzethez. Mégis a debreceni huszárok között felébred benne a magyar öntudat. Ráeszmél, hogy bármily nagy a világ, ő csak ennek a magyar nemzetnek a körében van igazán otthon és ráteszi egész életét ennek a nemzetnek fölemelésére. Éjjel és nappal csak ennek az üdvösségén és naggyátételén munkálkodik. A szellemnek betörése ez az anyagba, valami nagy eszmének a lélekbe, amely nem belőle nő ki, hanem csodálatos módon mintegy

másvilágból beléje hull és mássá teszi azt az életet, mint ami addig volt. Olyan ez, mint Pál megtérése a damaszkuszi úton. Van benne valami kiszámíthatatlan és az előzményekből nem is sejthető valóság. Széchenyinek a magyarsága is ilyen végzetes. Olyan, mint a tűzhányó kitörése. A szörnyű erők, melyek mélyében rejtőznek, hosszú ideig nem adnak életjelet s az ember azt hiszi, hogy a vulkán már-már teljesen kialudt, amikor egyszerre kitör és megrázza a földet maga körül. Így vagyunk Széchenyivel is. Fiatal éveiben oly messze látjuk a magyar élettől, mint a holdat a földtől. Éppen olyan közömbösen, semmiféle együttérzést nem mutatva járt mintegy felette, mégis ebből a lélekből egyszerre csak kitör a magyarság és elönti hevével azt az egész korszakot, amelybe a történet őt belehelyezte. Izzásba hoz maga körül mindent és nincs a magyar életnek úgyszólván egyetlen területe sem, amelyet valahogyan át ne alakított és meg ne változtatott volna. Széchenyi magyarságának ez a hallatlan dinamizusa, ez a nyugtalan alkotásvágya az, ami őt a jövendő emberévé és minden idők példadó, nemzetnevelő magyarjává tette.

Mikor tevékenységét a magyar földön megkezdette, a nemzeti lélek szinte elaléltan hevert a földön. Olyan volt, mint a téli álmát alvó mező, amely nem a jövő tavaszról, hanem az elmult nyár tarka virágairól álmodik. A magyar is nemzeti multjának dicsőségén ábrándozott, de maga sem hitte, hogy lesz még jövendője. Széchenyi akarata és eszméi azonban belehullottak ebbe tétlen és álmodozó magyar népbe, és olyan csodás termést hoztak ki belőle, melyre az természetes körülmények között egyáltalában nem lett volna képes.

A magyar sokszor volt már ilyen helyzetben, mint mikor Széchenyit ajándékul kapta az Égtől. Hiszen minden nagy ember az Égnek csakugyan egy-egy áldása, aki a nemzet lelkének mozgatója tud lenni. Ha valakiről, hát Széchenyiről valóban elmondható, hogy a történetnek váratlan és egyszeri csodája rejlik benne, mely éppen akkor jelent meg köztünk, amikor a legnagyobb szükség volt reája. A nemzetnevelő lángelmének és a megújulni vágyó tömegnek szerencsés találkozása volt ez. Találkozásuk nem azáltal vált jelentőssé, hogy Széchenyi azt hozta az elalélt magyarnak, amelyre éppen akkor vágyakozott. Aki azt hiszi, hogy a nagy ember a tömeg lelkének egyszerű visszhangja, az Széchenyit sohasem fogja megérteni. Sőt Széchenyi és a magyarság példáján inkább az látható, mennyire küzdenie kell a nagy embernek a tömeggel, hogy ez befogadja amannak az eszméit. Olyan nagy küzdelem ez, amilyen e bibliai Jákobé volt, mikor az Úrral kellett megküzdenie. Széchenyinek is össze kellett szednie magát, szembe kellett helyezkednie a maga népével, hogy át tudja alakítani annak a lelkét és más emberré tudja formálni, mint aki odáig volt. Ebben a saját népével való küzdelemben Széchenyit is utolérte a legnagyobbak végzete: a szörnyű és kínzó magányosság. Nagyon jól tudjuk, hogy a maga kora sokszor csak furcsaságaira, a különcségeire figyelt föl és az eszméit csodálta ugyan, de nem követte. A magyar nép bálványa, aki után vakon mentek a tömegek, nem Széchenyi volt, hanem Kossuth Lajos. Széchenyiben csakugyan sok minden volt, ami elválasztotta a

néptől és nem tette alkalmassá arra, hogy bárki könnyen csatlakozhassék hozzá. Volt benne sok a mágnásgőgből, a zárkózott különc furcsaságaiból, aki nem szívesen ereszkedett le; másképen öltözött mint környezete, finnyás módon viselkedett minden durvasággal, pórias, paraszti életformával szemben. Deák Ferencről is azt mondotta, hogy nem valami előkelő lény, mert a nehézkes, régiszabású táblabíró nem az az ideál volt, akit ő a megújult magyarságnak követendő például szeretett odaállítani. Ennek a furcsa és magányos Széchenyinek mégis szüksége volt a tömegre, mert csak a tömegben és a tömeggel válthatta valóra a maga eszméit. Éppen ezért egyszerre vonzotta is, meg taszította is őt a tömeg. Lenézte és mégis kereste azt. Sokan csupán hiúsága jelét látták benne, hogy Naplóiban följegyezte, milyen sikere volt és hogy tapsolt neki a közönség, ha egy gyűlésen felszólalt. Följegyezte azt is, mennyire fájt neki, ha hidegen fogadták. Mindezekben nem a hiúság megnyilatkozását kell keresnünk, hanem annak a jelét, hogy ez a magános géniusz a maga dinamikus lelkületével tettekre, még pedig főképen emberformáló tettekre vágyott és ezért üresnek és haszontalannak érezte az időt, amikor körülményei ebben megakadályozták. A magyar embert szerette volna a maga álmai valóságának látni és ennek az álomnak a sikere, vagy sikertelensége egyet jelentett az ő boldogságával, vagy boldogtalanságával.

A magyar történelem nem szűkölködik a magányos alkotókban, de Széchenyiben szinte valamennyien egyesültek. Megvan benne Szent István nagy nemzetformáló akarata, de hiányzik belőle a nagy király vasmarka, aki szigorúan, kíméletlenül, hatalommal törekedett eszméi megvalósítására. Széchenyi a maga életmunkája során sokszor átérezte IV. Béla magányosságát is, aki, mikor végighordoztatta a véres kardot országában, alig talált valakit, aki együtt érzett volna vele. S mikor az ország összeomlott és temetővé vált, a maga magányos lelkének vívódásaiból és szenvedéseiből kellett azt ujraépítenie. S megvolt Széchenyiben a költő és hadvezér Zrinyi Miklósnak a magányossága is, akit senki se akart megérteni, mikor nemzete fülébe kiáltotta, hogy a magyar csak önmagát mentheti meg a reá várakozó szörnyű pusztulástól. Széchenyi is világosan látta, hogyha van még a pusztuló magyar számára szabadulás, az senkitől mástól nem jöhet, csak önön lelkének mélységéből. És éppen ezért, mert Széchenyi ilyen volt, többet és világosabban látott, mint bármely más kortársa. Azok közé a nemzeti hősök közé tartozik, akik rendesen olyankor jelennek meg történetünkben, mikor a nemzet egészen nagy válságban van és a létéről, vagy nemlétéről van szó. Amikor minden azon fordul meg, hogy ujjá tud-e születni, vagy megmarad a régi úton, de akkor el kell pusztulnia. A nemzeti megmaradás nagy kérdése ez. Ez volt a magyarság problémája Szent István idejében, a tatárjárás korában és ezt érezte át az ifjabbik Zrinyi Miklós is. A mult század első felében Széchenyi István elméjében ugyancsak ez a kérdés jelent meg a maga egész nagy nyugtalanító mivoltában. Tisztában volt azzal, hogy azok az utak, amelyeken a magyarság addig haladt, tökéletesen berekesztettek, és azon tovább haladnia nem lehet. Minthogy pedig a történelemben visszafordulás nincs, csak

egy egészen más útra lehet rátérni, ő tehát ezt az egészen más útat kereste. Tanító embereknek, akik ismerik a történelmet, nem kell magyaráznom, milyen sülyedésben volt a magyar akkor, amikor Széchenyi ráeszmélt és rádöbbent a maga magyarságára. A *Kelet Népé*-ben többek között azt írja: „Óh milly sokszor látám még mint gyenge fiú szegény atyámat búba merülve, s már akkor villant lelkemen keresztül, hogy magasbnak, valami sokkal nagyobb érdekűnek kell hatni rá, mint családi, vagy házéleti bajok keserűségeinek. Mert Epictetos elveivel megbarátkozott keresztény férfiú, mint ő vala, illyféle gyötrelmeket mosollyal tűrt. Akkor nem tudtam felfogni bánatait. Beh nagyok lehettek azok! Később tudám s most tudom, hogy nemzetünk alacsony létét gyászolta. A magyarnak naprul napra mélyebbre süllyedése, és azon reménynélküli nézet, miszerint nem sokára és elkerülhetetlenül fogna életünk végórája ütni, okozá olly sokszori epedésit. Felfogá-e, hogy ránk nézve csak úgy lehet még üdv, ha nemzetiségünk megmentését még alkotmányunk szeplőtlensége elibe tesszük, nem tudom. Tán nem tulajdonított a mind inkább lankadó testnek elég erőt s életet halálos álmaiból kibontakozhatnia. S mióta annyi polgári erényekkel fénylő atyám, mint „magyar" reménytelen szállott sírjába, azóta meg nem szűnőleg hasonlítgatám más nemzetek életjeleit a magyarnak életfonalával össze; mikép kiismerném: van-e még feltámadása körül remény vagy nincs-e többé. Életem legmélyebb feladása ez vala. S mindenben tapasztalám, hogy e keleti rajnak de éppen virága — mert salakja e nemzetnek, mint a legnemesbnek is van — már már kétségbe esik, s búban s mély melancholiában eped mindig valami után, mi előtte is ismeretlen. Míg más nemzetek a jelenben látszanak élni, s jellemzetük megelégedés és jókedv, mintha már elérték volna a nagy természetbeni állásukat, osztályrészüknek már birtokában volnának, a magyar — kinek egész létét olly sötét titok fedi — vagy nem remél többé semmit, s a multban hiszi örökre eltemetve hir- s nevét, vagy a nagy idők folyamától vár lelki sebeire írt, s néha, de csak átfutó csillámként, a messze jövendőben sejti nemzeti fényét, s látja megnyílni egét."

Ebből az idézetből is láthatjuk, hogy Széchenyi lelkében milyen elevenen élt annak a nemzethalálnak gondolata, amelyről Vörösmarty is beszél *Szózat*-ában. Nemzetnevelő géniusza abban nyilvánult meg főképen, hogy ezt a nemzetet, amely ennyire elesetten várta végórájának elközelgését anélkül, hogy bármit is igyekezett volna tenni ellene, ezt a nemzetet elsősorban is az önismeretre szerette volna rávenni és megtanítani. Az önismeret szükségessége egész gondolkodásának úgyszólván a tengelye és egyben bizonysága, hogy eszméi mennyire erkölcsi síkban mozognak. Szerette volna, ha a magyar önmaga belátja helyzetének végzetességét és belőle egy új jövendő megalapozására kapna kedve. Széchenyi tisztában volt azzal, hogy a nemzeti akaratnak az a megújulása, amelyre ő vágyakozik, nem jöhet a magyarhoz kívülről. Nem intézményekből, hanem belső indítékból kell megszületnie. Az idegenből átvett intézmények olyanok, mint a ruhát díszítő csecsebecsék, melyeket magunkra rakhatunk külső dísz és ékesség gyanánt, de mögöttük a lélek sohasem fog megváltozni. Széchenyi pedig akár csak

Szókratesz az ókorban, hazájának a lelkét szerette volna felébreszteni: az akarathoz szólt, hogy ezáltal a nemzet szívében megszülessék az ujjászületésnek vágya, mert hitte, hogy ha ez egyszer megtörténik, a nemzeti ujjászületés valósága sem fog elmaradni.

Aki azonban arra vállalkozik, hogy az emberek elé tükröt tartson, és önismeretre késztesse őket, azt az emberek rendszerint meggyűlölik. Szókratésznek is ki kellett ürítenie a méregpoharat, Széchenyi pedig önmagát volt kénytelen halálra ítélni annak az útnak a végén, amelyet a magyar nemzet lelkének felrázása és önismeretének felébresztése kedvéért járt. Az önismeret ugyanis egyeseknek és nemzeteknek egyaránt a legkeserűbb valami. Mindenki szereti magát többnek tartani, mint amennyit ér. Az elalélt magyar is elábrándozott a maga régi nagyságán, de nem volt semmiféle terve a jövendőre. Széchenyi azt akarta, hogy ez a homályos jövendő is megteljék fénnyel és ragyogással, hogy méltó legyen ahhoz a multhoz, amelyből fakadnia kellett. „Ha igaz, — úgymond, — hogy egyedül az önmegismerés keserű gyümölcse által nyerheti el teljes egészségét az emberi lélek ; s ha igaz, hogy egyedül ennek egészséges léte emelhet valamint embert úgy nemzetet is valódi hivatásának fényfokára : akkor ürítsük a megismerésnek keserű serlegét fenékig ki, s valljuk meg, hogy tán nincs is ország a földön, hol annyira össze volna zavarva a hazafiságnak magasztos eszméje a hazai nyelvvel, mihez képest nem egy gyalázattal megrakott, erkölcsi fekélytül émelygésig rossz szagú vérrokonunk tartatik mentségre s kiméletre méltónak, sőt nem ritkán még a legjobb hazafiság hitelében is áll, s pedig egyedül : mert magyarul jól pereg nyelve, nagy szónok s ügyesen tudja viselni a magyar szerepét; mintha a hazafiság e küljelei már elégségesek volnának a hazafiság legveszélyesb mirigyeit eltakargatni. Mi nem egyebet jelent, mint velő elibe tenni külsőt, lényeg elibe színt, élet elibe halált ; minthogy nincs elidegenítőbb, nincs semmi visszataszítóbb, méltó antipathiát gerjesztőbb, mint az üres, nyavalyás, bűnös kebelre rámázolt hazafiság.

„A magyar szó még nem magyar érzés, az ember, mert magyar, még nem erényes ember, és a hazafiság köntösében járó még korántsem hazafi. S hány illy külmázos dolgozik a haza meggyilkolásán, ki mert éppen nincs más tulajdona, és a vak hév által még is a felhőkbe emeltetik, azok hazafiságát is gyanússá teszi, homályba állítja, sőt ellenük antipathiát és gyűlöletet gerjeszt, kik szeplőtlen kebellel, minden efféle undok salaktul menten, honszeretet legtisztább szellemében kapcsolják vérükhöz. S im ez főoka, miért áll a magyar hazafiság sokkal kisebb becsben, sőt nem legtisztább fényben a világ nagy színpadán, s miért nem képes civilisatiói sympathiát s hódító közvéleményt gerjeszteni a legmagasztosb magyar polgári erény is oda künn. Ám mert annyi bitor fényű álhazafiságtul van környezve és elrútítva, melly tapsot arat s bálványul emeltetik ide benn."

Az önismeret szükségességének hirdetése mellett Széchenyi egy más alkalommal úgy jelöli meg munkásságának értelmét, hogy „egy nemzettel szeretné megajándékozni az emberiséget." A nemzet az ő szótárában olyan erkölcsi tudatra ébredt népet jelent, aki tudja mit akar,

tisztában van a maga mivoltával és öntudatosan indul el az alkotásoknak útján. S ha most már fölvetjük a kérdést, hogy konkrét formában miben látta Széchenyi a nemzeti megújulás útját, akkor azt kell mondanunk, hogy a polgári világ erkölcseinek meghonosítását szerette volna magyar földön. Látta, hogy a nemesi Magyarország válságba jutott és a polgári gondolkodásban és élelformában látta a jövendő magyarság sorsának jobbrafordulását. Az ő szemében a polgár még bizonyos sajátszerű erkölcsiséget jelentett. Valami szinte vallásos élet- és világfelfogást, a léleknek benső alkatát, amely tettekben és viselkedésben nyilatkozik meg. Világosan érezte, hogy a polgárság, úgy, ahogy azt Nyugaton látta, valami világnézetből született meg, amely a régi nemesi gondolkodásnak a lerombolásával járt együtt. Sokszor és szívesen emlegeti is a polgár szót. Érzi azt is, hogy ezzel a polgári életstílussal együtt jár a természet fölött való uralom megszerzése, a technika szeretete és a műszaki alkotások megbecsülése. Amikor tehát Széchenyi ilyen technikai alkotásokkal szórja tele Magyarországot, akkor tulajdonképen kedvet akar csinálni a magyarnak a polgári gondolkodás elfogadásához. Nagy tévedésben vannak tehát azok, akik ezekben a technikai alkotásokban látja az ő reformjainak lényegét. A legtöbb mai ember ha kimondja Széchenyi nevét, azt rendszeresen a Lánchíddal, a Vaskapuval, a Tisza szabályozásával, a Hengermalommal, az Akadémiával, a kaszinóval, meg a lóversennyel és hasonló dolgokkal kapcsolja össze. Szívesen emlegetik, hogy Széchenyi azért nagy ember, mert mindezeket ő kezdeményezte. Pedig, ha a legnagyobb magyar nem akart volna egyebet, mint ilyen technikai alkotásokat és társulásokat, akkor egyáltalában nem érdemelné meg, hogy nemzetünk legnagyobb hőszai között emlegessük, mert a történetben nem azzal válik valaki nagy emberré, hogy például felhőkarcolókat épít, részvénytársaságokat alapít, útakat javít, stb. stb. Széchenyinél mindezek mögött valami nagy erkölcsi akarat, morális megujhodás élt és ezek az alkotások csupán jelek, amelyeket az tud helyesen olvasni, aki e jelek értelmét ismeri.

S a legnagyobb magyar életének tragikuma abban rejlik, hogy ezt az erkölcsi célt kortársai nem értették meg: a nemzet a politikai szabadság vágyától égve inkább Kossuthot követte, mint őt és a szabadságharc jórészben berekesztette a polgári Magyarország megszületésének útját. Sőt mikor a hatvanhetes kiegyezés bekövetkezett, a magyar nemzet fiai akkor sem a polgári életfelfogást és életstílust választották maguknak, hanem a hivatalnoki sorsot. Nekünk igazi polgári rendünk sohasem tudott kialakulni. Az egész mai magyar élet rendkívül sok csalódása, keserűsége tulajdonképen ebből ered. A polgári lét helyett azért tetszett jobban a hivatal a magyarnak, mert a hivatal egyúttal hatalmat is jelent és ez jobban kielégítette a magyar lelkiséget, mint azok az alkotások, amelyek Széchenyi szeme előtt is lebegnek. De nemcsak az alkotások maradtak el a magyar életből, hanem a Széchenyitől annyira követelt erkölcsi fölemelkedés is. Ő ugyanis mindig nemzetének erkölcsi reformátora és ujjánevelője szeretett volna lenni, aki a nemzet jellemének és célkitűzéseinek akar új utakat kijelölni. Azt írja egy helyütt Naplójában: „Szűk kis haza jutott nekem, s alig van néhány fia, aki kivülről vetett

volna egy pillantást abba. Ők még nem is tudják, mennyire hátra vannak, míly gyengék, mily műveletlenek! A jövő nemzedék azonban hadd menjen egy lépéssel közelebb a világossághoz. *Ebben akarok én eszköz lenni.* Tudom, hogy gyűlölni fognak, amíg élek, a hálátlanok tán szétszórják hamvaimat s nevemet feledésnek adják át, de *engem éltem utolsó pillanatában is boldogítani fog az, ha elmondhatom, hogy bár egy ember is él hazámban, aki boldogabb lett általam, semmint nélkülem lehetett volna.*„ Csak ezzel az erkölcsi szándékkal érthető meg a felelősségtudatnak az a hihetetlen felfokozottsága is, amely Széchenyit annyira jellemzi. Hivatást érzett magában a nemzet igazi lelki nevelésére. Egy magasabb életnek és egy magasabb értéknek a szavát hallotta és elindult a hívó szó felé. Mindig úgy tudta, hogy ő nem az önmagáé, hanem neki egy önmagán fölül emelkedő nagy feladata van: új életre kelteni a magyar nemzetet, amely az ő korában már-már elalélt és jövőt nem látott maga előtt. Széchenyi úgy érezte, hogy ő a maga személyében felelős ennek a nemzetnek sorsáért és ezzel példát mutatott mindnyájunknak, akik utána élünk. Élhetett volna békében és nyugodtan, hiszen Magyarország egyik leggazdagabb mágnása volt. Egyéni léte kedvéért neki nem volt szüksége arra, hogy törje magát olyan dolgokért, amelyek csupa nyugtalanságot és zűrzavart hoztak életébe. De ő vállalta a nyugtalanságot, vállalta a zűrzavart, vállalta a népszerűtlenséget. Résztvett a negyvennyolcas kormányban, pedig azzal nem értett mindenben egyet. Vállalta mindezt azért, mert abban a hitben élt, hogy ezáltal nemzetének valamit használhat. Teljes felelősséggel dolgozott azon a helyen, ahova sorsa és hivatása állította.

Ez a nagy felelősség és hivatástudat teszi alakját igazi erkölcsi géniusszá, mert általa vált olyan ideává, amely minden idők számára követendő példát jelent minden magyar életében. Hogy milyen volt ez a felelősségtudat, azt akkor láthatjuk igazán, ha naplóit olvassuk. Mindazt, ami nemzetével történik, úgy érzi, hogy vele történik. Mikor 1849-ben elsötétedik a magyar ég, azt hiszi, hogy itt a vég és hogy a magyar nemzet halála, amitől annyira félt, bekövetkezett. Akkor ilyeneket ír Naplójába: „Senki sem hozott több zűrzavart a világba, mint én.“ Önmagát okolta az egész magyarság szerencsétlenségéért. Azt mondja magáról: „ezer és ezer embert öltem meg,“ továbbá, hogy: „Én vagyok az Antikrisztus, én vagyok az Apokalipszis pusztító géniusza, én vagyok az a démon, aki a magyarságot fejjel vittem a falnak és pusztulását okoztam“. Ebben az önmarcangolásban, a felelősségnek ebben a hihetetlen mértékű felfokozott formájában veszi kezébe a pisztolyt és oltja ki a maga életét, hogy ezt az életet mintegy váltságul odaadja a magyar nemzet életéért. Azt hiszi, hogy ezzel még megmenthet valamit.

Igy tanítja nekünk Széchenyi, hogy minden egyes ember, a legkisebb és legnagyobb egyaránt, felelős a maga feladataiért. Ebben nincsen közöttünk különbség. A kisember felelőssége ugyanakkora, mint a legmagasabb polcon álló emberé. A felelősségben ugyanis nincsenek fokozatok, mert azt nem lehet latra tenni, nem lehet pénzben, számban kifejezni, hiszen a felelősség erkölcsi minőség, amely annyit jelent, hogy megteszem a magam kötelességét. Ha utcaseprő vagy, és jó utcaseprő

vagy, épp olyan nélkülözhetetlen és hasznos polgára vagy a hazának, mintha a miniszterelnöki székben jó miniszterelnök vagy. Ez Széchenyi gondolata. S életének példájával erre akar bennünket ráébreszteni. Céljai oly magasak, hogy évszázadoknak adnak a magyar életben feladatokat. De éppen azáltal, hogy ilyen magasra tüzte azokat a célokat, elérte Széchenyi azt, hogy az ő céljai nem avulnak el, sohasem lesznek korszerűtlenek. Széchenyi ezért él ma is. Itt van közöttünk, nevel és tanít bennünket. Nevel és tanít minden magyart, aki ránéz, aki hozzája fordul és tőle vár a jelen feladatai között kérdéseire feleletet.

Tegyük a szívünkre a kezünket, és kérdezzük meg magunktól, vajjon e halhatalan géniusz eszméi megvalósultak-e közöttünk? Ha őszinték akarunk lenni, meg kell mondanunk, hogy: nem! Még nagyon messze vagyunk attól, hogy Széchenyi gondolatait megvalósultaknak érezhessük. Viszont ez mitsem von le ezeknek a gondolatoknak értékéből. Az örök igazságoknak és örök eszményeknek az a természetük, hogy nincsenek korokhoz kötve. Széchenyiben is az örök magyarság célkitűzései élnek: minden kortól távol vannak és mégis minden korhoz közel állnak. Itt vannak állandóan közöttünk, nevelnek, tanítanak, eszméltetnek bennünket, hogy jobb igazabb magyarok lehessünk általuk. Ebben rejlik az értékük és ez Széchenyinek az igazi nagysága.

Halasy-Nagy József.

Széchenyi és az igazi nemzeti megújhodás.

Széchenyi új magyarságot, új Magyarországot akart. *Megújhodásról beszélt ő is*, mint előtte legalább jó félszázaddal minden eszmélő és gondolkozó magyar. *Megújhodás* — ez Széchényi életcéljának foglalata. Ép azért Széchenyit nem tudjuk igazán megérteni, ha nem helyezzük vissza a *megújhodás* korának íróihoz, újítást sürgető legjobbjaihoz, mert élete gyökérszálaival ide tartozik, az ébredés, az eszmélés korába, mikor azt az egy-két kebelt, mely még a multba vissza fájt, elkapta a „nemlét iszonya“ és „nem volt remény már csak emlékezet.“ A magyar csak a multjára mert már gondolni és a végső, halálos szorongatottság óráiban már nem hitte, hogy még meg lehet újulnunk. csak azt érezte, hogy mégis *meg kell történnie*, mert különben beteljesül Herder jóslata és a magyarság további sorsa a végső pusztulás.

Széchenyi egész élete *egyetlen nagy felelet a kérdések kérdésére:* lehet-e egyáltalán megújhodnunk — embernek, nemzetnek, emberiségnek? Meg kell értenünk, hogy nem *haladásról* van szó, mikor a Széchenyi féle megújhodni akarásról beszélünk, hanem teljes átlényegülésről, gyökerestül való átformálódásról. Akik csak „haladni“ akartak, azok Kazinczy szemével figyelték a tennivalókat és okoskodásuk igen egyszerű volt: nézz szét egy kicsit Nyugat-Európában és ha látod, hogy másnak épebb és szebb háza van mint neked, lesd el az építkezés mikéntjét és magadnak is szép házat — sőt szép hazát is — tudsz majd építeni. Nem hiába, hogy a megújhodás korának ez a legfürgébb, ha

nem is legmélyebb szelleme, leginkább stíluskérdésekkel vesződött és *ízlést* akart a parlagi magyarnak diktálni. Némi túlzással azt lehetne mondani, elégnek tartotta a megújhodáshoz, ha a magyarnak megszépül a nyelve és fejlődik a verstechnikája és idegen kultúráknak inkább a *köntöse* érdekelte, mint a tartalma.

Kultúrát azonban nem lehet másolni — Kazinczy fordításaival másolt — kultúrát csak *teremteni* lehet. Aki maga nem teremtő lélek — Kazinczy bizonyára nem volt az — az elemez, rábeszél, magyaráz, gyönyörködik, de a valódi művésszel szemben csak a műélvezőhöz hasonlítható: nem ő csinálja a képet, csak — készen már — a szobája falára akasztja. Nem igazi cselekvő megújhodás ez, csak formai, esztetikai hozzáidomulás, a léleknek esztetikai értelmü „átöltözködése" és végeredményben ez a magyarázata, hogy mért volt Kazinczy úgynevezett világnézete — szépségideálja — mégis csak a kevesek ügye, helyesebben, mért nem tudta még megérteni, hogy kész gyümölcsöket nem lehet ráerőltetni, ráaggatni a magyarság — a történelmében és népiségében, meghatározott magyarság — termőfáira.

Kazinczy, a racionalista és felvilágosult széplélek, nem értette még meg, hogy *nem újulhatunk meg eddigi önmagunk ellen*, hogy a magyart — de semmilyen népét a világnak — nem lehet a multja ellenére boldogítani. Csak a megújhodás mélyebb szellemei értették ezt meg, — Berzsenyi, Kölcsey — és *ők már nem csak esztetikát, hanem erkölcsöt mondtak*, észheztérést, önmagukba nézést, igazi termőerőinkhez, ősi virtusunkhoz és nemzeti hagyományainkhoz való visszatérést. *Egyszóval, mihelyt erkölcsöt mondtak, multat is mondtak.* Berzsenyi hamar elkiáltja a nagy szót, hogy a magyar, a most romlásnak indult magyar, azért állt meg nyolc századoknak vérzivatarjai között, mert „régi erkölcs, spártai férfikar" vezérelte fergetegei között. De különös dolog, itt talán még nagyobb veszedelem rejlett, mint a Kazinczy féle esztetikai értelmű, másoló odatapadásban. Berzsenyi annyira csak a multat nézte, hogy a jövőt is benne látta. A mult is forma, kialakultság, afféle „műalkotás", mint amilyenekben — más értelemben — Kazinczy gyönyörködött és Berzsenyi valójában épúgy másoló maradt, — persze, a mult másolója, — mint Kazinczy. Csak épen kétségbeesett másoló, hiszen látnia kellett, hogy a magyar már-már élő anachronizmussá vált és a sírjába hulló magyarra ráhengerítette — keserű vígaszul — a fátum nagy sírkövét: *így kellett lennie, el kellett pusztulnunk.*

Igy vergődött akkor is a magyar lélek az európaivá formálódás vágya és a maga végzetesnek érzett fajisága között. Tanulni akart — tanulnia is kellett — de magyarságának kára és megcsökkenése nélkül. Azt hiszem épen ezen a ponton dől el Széchenyi magyarság formáló, újító jelentősége, abban tehát, hogyan tudott ösztönösen is korszerűbb és európaibb lenni, mint a csiszoltabb szellemű Kazinczy és a filozófikusabb, kultúráltabb Kölcsey és hogy tudta — törzsökös magyar létére is — Berzsenyivel szemben nem a multat, hanem a jövőt megidézni.

Vizsgáljuk tehát először a műveltség, az európaiság kérdését. Széchenyi inkább világlátott ember volt, mint művelt és mégis ösztönszerű eligazodásában európaibb, korszerűbb, mondhatnók „modernebb" volt

Kazinczynál is, Kölcseynél is, még pedig azért, mert — *vallásosabb volt.* Kazinczy, épen racionalista beállitottságánál fogva, a felvilágosult humanizmusnak halványan pislákoló deizmusát vállalta csak. *Még elfogadta Istent, de nem kereste már. Nem akarta, de belátta, hogy lennie kell. Az Isten inkább logikai kényszer, mint erkölcsi, akarati mozgató erő.* Az erkölcsi önalakítás vágya azért tolódott át nála olyan könnyen az esztetikai odaadás, a jószándékú Schöngeisterei területére, amely szereti a szépen megfogalmazott erényképleteket, de kevésbbé müveli — anélkül, hogy súlyos hibákat lehetne a fejére olvasni — az erkölcsi tetteket. Kölcsey ugyan sokkal mélyebben érezte nemzedéke erkölcsi ürességét — azt, hogy „jég kebelbe fásult szivet zár" és „nincs magasra vivó szenvedelme" — de antik gyökérzetü világnézeti müveltségében az Isten gondolata nála is szintén csak idea volt, az „első mozgató" logikai képlete.

Széchenyi hite élőbb, gyakorlatibb és mint már mondottuk — korszerűbb volt. Korszerűbb volt, mert mélyén ott feszült a nagy romantikus visszatérni-akarás vágya, az újra kezdés, a saját erejéből való alkotás és életformálás vágya. Ennek a romantikának már nem kellettek a hagyományos müveltség merev, hideg és szabályozottan szövevényes erényképletei és szépségképletei, nem akart már tanulni és könyvekhez tapadni, *nem akart másolni* — gondoljunk megint Kazinczyra — hanem teremteni, alkotni akart és *azonnali felelet* keresett az ember kiirthatatlan jóság, igazság és szépségkeresésének miértjeire. Széchenyi ilyen szabásu lélek volt, *már indulásában is a magyar közélet Csongorja* és már akkor, mikor a leginkább előre sejtő és vízionáló magyar költő, Vörösmarty, még talán csak öntudatlanul rejtegette a lelkében a maga Csongorját. Széchenyi Csongorként indult neki a magyar életnek, a vaskos magyar sárnak, az úttalan utaknak, az ezerféle *nem csongori* tennivalónak, de mind jobban beleragadt a lába a sárba, annál nagyobbat tudott és mert lépni a maga *gondolat* és *akarat*-lábain. Szinte érthetetlen csoda volt ez a romantikus nekirugaszkodás, ez a sárban-taposodó égre-nézés és csillagkergetés, ez a gyermekesen makacs *mást-akarás.* Érthetetlen volt, hogy egy magyar grófi, százezer holdak korlátlan ura — aki már fölkapott az örömök szekerére is — egyszerre csak magába száll és fejébe veszi, hogy az ősi földet, *a magyar Balgák földjét, most pedig ki fogja forgatni a sarkaiból.* Hiába állt eléje a „nagy" mult — a kardforgató, buzogányos apák multja — nem lett volna vallásosan romantikus, ha nem tudta volna legyőzni legjobbjainknak ezt a legnagyobb kisértését is. Széchenyi nem merevedett mozdulatlanná ettől a multtól, nem tapadt hozzá, hanem csak épen azt szivta fel belőle, amire a jövő felé való útjában volt szüksége: azt a bizonyságot, hogy a magyarnak — *mivel egyszer már nagyott alkotott* — megint nagyott, még nagyobbat kell alkotnia. Széchenyi úgy volt a multtal, mint a kor nagy költője, Vörösmarty is. Ennek is tiszta vízió a mult szemlélete: a magyarságnak egyetlen hősies hajrában való megrögzítése:

> Látom, elől kacagányos apák és heves ifjú leventék
> Száguldó lovakon mint törnek halni vagy ölni . . .

Ez kellett a multból, ez a honfoglaló hajrá, de ez is csak indulónak. Széchenyi nem ismerte a multat, de minek is ismerte volna? A valóság a Balgák dolga, akik azért analizálnak, mert messzi tettek mögé is a maguk kicsiségét akarják odacsempészni. Csongorék nem analizálnak, mert nekik sietniök kell: *dómot kell épiteniök, nem kalyibát. Az álomkép, a vízió nagyszerűsége nógat csak teremtésre* — ez Széchenyiben a mult visszaverődő fényének ragyogása. De nem állt meg ennél a fénynél — itt győzte le a mult kísértését — hanem *a maga erejéből* is, *belülről* is meg akart fényesedni. Nem akart lopott fénnyel dolgozni — itt bukkanunk rá romantikájának vallásos magjára. A mult aranyából markolni, az ősök dicsőségruhájába öltözködni — de sokan is tudják és szeretik is megtenni. Ez is visszatérés, de — erkölcsi értelemben — nem egyéb tolvajlásnál: *Az igazibb visszatérés — sőt az egyetlen lehetséges visszatérés* — a lélekben való megtisztulás, az embernek legősibb multjába, a kegyelmi állapot tisztaságába való öltözködés és Széchenyi élete — ha csak szándékosan nem akarjuk tagadni — ezen a síkon mozgott. Nem azért mondjuk ezt, mert imádkozott és templomba járt — hanem azért, mert nemcsak *megtürte* az Istent, hanem akarta és kereste is és egész életét *cselekvően, hitvallóan, a keresztény lélek éber virrasztásával Hozzá irányította.*

Széchenyi egész életének a hit volt a mozgatója, ezért nyilt egész szellemi perspektivája már nem a mult, hanem a jövő felé. Nem azért, mert korrigálni akart a mult magyarján, nem is azért, mert keveselte az ősök virtusát, csak azt állította, hogy „bajnoki elődeink" dicsőség köntösébe hiába akarunk már bebujni, nincs a testünkre szabva. Sőt elérkezett az ideje — ezt Széchenyinél jobban senkisem érezte — hogy a magyart, jövő megmaradása kedvéért, szinte erőszakkal kell kimozditani eddigi önmagából. *Nemzetté kell válnunk* — mint egyszer már Szent István korában — *még pedig megint eddigi történelmi formánk ellenére.* Megint a *léleknek kell megváltoznia,* mint akkor is és ahogy Szent Istvánnál sem az intézményeket kell néznünk, hanem a térítő, átformáló szándékot, Széchenyinek se a tetteit hánytorgassuk, hanem azt a szándékát nézzük, hogy a magyar közgondolkozást, életfelfogást, emberértékelést akarta megváltoztatni. *Nem alkotmányreformról volt itt szó, hanem az emberek gyökeres, belülről kiinduló megjavításáról.*

A magyarság két történelmi osztályát — a nemességet és népet — a föld birtoklásának kérdésében tragikus ellentét választotta el egymástól, már pedig az uj értelmü nemzetté válás csakis *szociális értelemben mehetett végbe,* a testvéri megértés és egymásra találás síkján. A magyar lélek azonban nem szociális lélek — Széchenyiig legalább nem volt az. A kardforgató magyar, a virtusos magyar testvérisége csak a közös védekezésre szorítottak kényszerű testvérisége volt. A magyar valójában nem ért rá polgárosodni, összetörődni, sorsa a kifelé való vigyázásba, örökös védekezésbe szorította. Vigyázott is, védekezett fogggal és körömmel, de egyszerre csak észre kellett vennie, hogy bajait nem oldhatja meg többé karddal és virtussal. Nagyon kevesen vették ezt észre, leginkább épen Széchenyi. Ezért van, hogy Széchenyi már nem a multat emlegeti, nem sopánkodik a végzetünk miatt, nem akar

sérelmi politikát folytatni, hanem világgá kiáltja, hogy a nemzetté formálódás — tehát megmaradásunk, további jövőnk — *csakis rajtunk, egyéni észheztérésünkön múlik.*

Ez nem az alkotmányreform kérdése, *ez erkölcsi kérdés* és Széchenyi volt tulajdonképen az első magyar államférfi — nem lenne nehéz *egyetlent* se mondani — aki nem a politikai viszonyok megváltoztatásával, nem kivülről akarta a magyart megjavítani, hanem egész gondolkozásmódunk, életfelfogásunk megfordításával. Annak a bizonyos „extra Hungariam non est vita" felfogásnak üzent hadat, a begubózott, önkritikát nem ismerő, de más kritikáját el nem viselő, tanulni nem akaró életfelfogásnak, a nemesi élettel együtt járó úrhatnámságnak és szellemi bedeszkázottságnak, főleg pedig szociális érzéketlenségnek. Nemhiába emlegette már első nagy munkájában, a Hitelben a *nemzetiség*, azaz *nemzetté* válás, *nemzeti öntudatra* ébredés szükségessége mellett a „kiművelt emberfő" szükségét is. Széchenyi is művelté akarta tenni a magyart mint Kazinczy, de aki ismeri személyes erkölcsi életében vivott küzdelmeit, naponkint megújuló lelkiismereti gyötrődéseit és csillapíthatatlan tettvágyát, az könnyen belátja, hogy ez a műveltség csakis szociális értelmű lehetett. A kultúra Széchenyi értelmezése szerint nem volt üvegházi növény, esztetikai vagy értelmi kielégülés — a kultúrának az erkölcsi öneszmélésig kellett korbácsolnia az embert, a belső észheztérésig, hogy aztán — önmaga hatalmi és kényelmi köreiből kimozdulva, szóval visszatérve a hit parancsolta —, vallás akarta megtisztulásig — elindulhasson a *szociális cselekvés* útjára.

Nincs cselekvőbb politikusunk Széchenyinél, de nem azért cselekedett, mert ideje és pénze volt hozzá — mások épen ezt az időt és pénzt pocsékolták el felháborító lelkiismeretlenséggel — hanem mert az egész magyar életet — és ez az élet nemesi, privilégizált osztályélet volt — *a jogkövetelés területéről a tehervállalás* területére akarta szoritani.

Széchenyi *szociális műveltséget* akart, épen ez volt az új és a korszerű egész javító munkájában. Magyar, tedd ezt, vagy azt, csak ne siránkozz, ne emlegesd a fátumot, ne öltözködj nemzeti sérelmeid lázító köntösébe, hanem fogd meg a dolog végét, ahol éred. Lehet, hogy acsarkodnak rád és meg akarnak fojtani, a nyelvöltögetés nem segit rajtad, erőt kell mutatnod. Ezt akarta elérni Széchenyi, erőssé akarta tenni a magyart, de ezt csak úgy látta elérhetőnek, ha mindenki észhez tér és munkához lát. Útálta az örökös gáncsoskodást, hiányolást, leszólást, a nagy, patetikus szavakkal űzött időprédálást — valahogy kapát-kaszát szeretett volna látni minden mozdulni tudó magyar kezében. Kegyetlenül gúnyolta a sültgalambvárást és dicsekvést, a magyar táj és életmód vaksi és öncélú megimádását, a jól ismert melldöngető hivalkodást, mely — a másét nem ismerve — a magáét tartja a legnagyobbra. Bizony, jól látta ennek a „csúnyácska" hazának porát-sarát, csak persze nem kiáltotta világgá. Széchenyi, a külföldet járt magyar, nem denunciálta a külföld felé a magyart, de az itthoni sarat azok orra alá tartotta, akik miatt beleragadtunk ebbe a sárba: a saját főuri osztályának, tágabban a nemességnek az orra alá.

Széchenyi tehát nemzetjavító munkáját önmagán, önmaga társa-

dalmi osztályán akarta kezdeni. A magyar nemességnek eddigi cselekvés-formája a harc volt — erre gondolt Berzsenyi is, mikor büszkén hirdette, hogy „Herkulesként ércbuzogány rezegett" a magyar kezében — de most másféle tettekre volt szükség. Ezért mondtuk feljebb, hogy a magyarnak — szinte máról holnapra — eddigi életformájával valósággal szembe kellett fordulnia, Nem politikai változásról volt szó — ezt nem győzzük eléggé hangsulyozni — *hanem lelkületi, felfogásbeli, világnézeti változásról.* Ezért nem szabad Széchenyinek a néphez, a jobbágyhoz való viszonyában sem politikumot keresünk. Széchenyi nem volt politikus és épen ez hozta tragikus helyzetbe a saját osztálya felé is, de azok felé is, akik reform eszméit a politika síkján, a politika eszközével akarták megvalósítani. A főurak féltek az áldozatvállalástól, nem azért talán, mert semmit sem akartak adni, hanem azért, mert érezték, hogy Széchenyi „stilusa" a mindent odaadáshoz fog vezetni. Széchenyi egész életét a mérlegre dobta, szándéka szerint, szociális lelkiismerete szerint valójában mindenét a köz javára fordította — és éppen ezt a szándékot, ezt a totális odaadást rettegték benne. Akik viszont — az ő kezdeményezésére a *népet* akarták felszabadítani, nem szívesen látták, hogy Széchenyi itt is inkább *nevelésről beszél, mint felszabadításról* Éppen itt rejlik a magyarázata, hogy mért kellett szükségképen szembe kerülnie azokkak — gondolkodhatunk Kossuth és Petőfi nemzedékére — akik, az akkori európai szabadelvűség jegyében a szociális igazságtevést valahogy kivülről, a társadalmi választalak rögtöni ledöntésével akartak megvalósítani, Jogot követeltek ők és az emberek — ne kételkedjünk benne, hogy kevésbé jóhiszeműen és becsületesen, mint Széchenyi — de mivel nem kételkedhetik a felszabadítandó ember jóságában — *hiszen az elnyomottság mentő glóriája ragyogott a feje körül* — aggálytalanul léptek rá a politikai felszabadítás útjára.

Széchenyi, aki annyi szociális hibát látott az „elnyomó" osztályban, nyilván nem hihetett az elnyomottak szociális felhasználhatóságában sem — ez választja el kibékíthetetlenül a liberálizms erkölcsi aggálytalanságától. Széchenyi természetesen nem kételkedett a felszabadítandó ember jogaiban — ilyen értelelemben ő is „liberális volt — de nem hitt abban, hogy a jogaiba való behelyezéssel szükségszerűen együtt jár az öntudatra ébredése is. De mindezeken túl, rettegve gondolt arra, hogy népét azért akarják felszabadítani, mert megint fel *akarják használni* és a nép nevében akarják majd csinálni, amit ő az „urak" részéről is terméketlennek és korszerűtlennek talált: *a régi sérelmi, jogkövetelő politikát.* Széchenyi is világosan látta nemzeti sérelmeinket, de nem *akart politikai naconalizmust kivirágoztatni,* nem akarta, hogy a magyar — más jelszavak mögött, mint régebben — de továbbra is a mutjából, a megbántottságából éljen. Széchenyi nem akarta, hogy a nemze a betegségét másra tolja — mert akkor nincs gyógyulás! Ez az ok —a külső ok — tudniillik mindig megvan: mások, az „ellenségeink" — és ki nem ellensége a magyarnak? — mindig a romlásunkat, a gyengeségeinket fogják akarni és ha folyton őket lessük, nagyon könnyen benne ragadunk a végzetet emlegető dermedtségünkbe, nemzeti passzivitásunkba. *Széchenyi szerint különben sincs politikai állapot, csak erkölcsi állapot van.*

A szabadságban is meg lehet romlani, a zsarnoki nyomás alatt is meg lehet erősödni: a kérdés nem a politikai rendszeren, hanem az ember erkölcsi erején múlik. *Széchenyi hite szerint csak a belülről erős nemzet az igazán szabad nemzet* — ezért nem akart Széchenyi a szabadságról még beszélni sem addig, míg nem volt *kit* felszabadítania. Nem voltunk még nemzet, csak a vezető rétegek szociális tenniakarása és a lejebbállók kulturális és gazdasági felemelése a tehetett bennünket azzá.

Széchenyi az ember értékét akarta emelni, hitt az ember értékességében, tehát egyéniségtisztelő volt, ha tetszik, *liberális*. De ha szabadságot mondott is, törvényt is mondott hozzá: a keresztény erkölcsiség áthághatatlan törvényeit. Jogtiszteletének és egyéniségkultuszának tehát semmiköze a nyaklónélküli, öncélú, magát-néző liberalizmushoz. Ezért nem hitt Széchényi a korlátlan szabadságverseny áldásaiban, az erkölcsi gátlást nem ismerő, *gyorstalpaló* államépítésben a nemzetiségek mázolásában — szóval *nem hitt abban, hogy az emberek megnevelése nélkül államot lehessen építeni.*

Bárhogy forgatjuk tehát a dolgot, az igazság egyszerűen az, hogy Széchenyi keresztény értelmű nacionalizmusnak az alaptételeihez, szellemèhez még akkor is vissza kellene térnünk, ha politikai-liberális, államépítésünk jobban sikerült volna, mint ahogy tényleg sikerült. *A nemzet nem születik meg készen* — sem politikai szabadságból (ez szól a mult felé), sem a vér és fajiság erőiből, (ez szól a jövőnek) — *a nemzet is erkölcsi alakulás eredménye.* A legdicsőbb mult és a legtisztább vér sem biztosíték a későbbi megromlás ellen és a történelem talán azért adta fel Trianonban a véres leckét, hogy végre megint *belterjes* gazdálkodást folytassunk, mint Széchenyi és inkább szellemi és szociális széttagoltságukkal törödjünk, mint szociális álmainkkal. Még nem is nagyon régen 30 millió magyarról szőttek a politikai nacionalizmus megszállottjai szines álmokat, holott a meglevő, sokkal kevesebb magyarnak sem jutott elég kenyér, se szellemi, se tényleges értelemben. *Vajjon van-e más segitség, mint a Széchenyi prédikálta belső észheztérés, egymáshoztörődés, szociális összebéküles?* És mivel a nemzet termőfái — sem a liberális, sem a fajiságában meghatározott nemzeté nem *termik meg maguktól* ezt a jövőt, megmaradást jelentő szocializmust, nincs más hátra, minthogy magunk is megtérjünk — újra és újra — a kereszténységnek azokhoz a formáló, eszményt, célt jelentő örök igazságaihoz, melyek Széchenyit is ihlették és irányították nemzetmentő munkájában. *Széchenyi példája azért lesz örök jelentőségű, mert örök igazságokba kapaszkodott.*

Vajtai István.

Széchenyi emlékezete.*

Amikor ez az óriási vízió: Széchenyi képe megjelenik lelkemben, érzem, hogy szánalmas dolog volna, ha a sok alkalmi megemlékezéshez, amellyel — sajnos, csak így tudunk általában ünnepelni! — országszerte most ezt a dátumot jelzik az emberek, mi is egy szükségszerűen semmitmondó kis vázlatot tennénk hozzá, vagy exhortatiót. A legnagyobb magyar haláláról és lelkéről a magyar történelemnek erről a titánjáról, a magyar költők egyik legnagyobbika mondta el a legnagyobb szót: Arany ódájára gondolok, Széchenyi emlékezetére. Mindenki ismeri, bizonyára sokan könyv nélkül is tudják részleteit vagy talán az egészet is, de minél jobban ismerjük, annál jobban kell örülnünk neki, ha újra látjuk. Olyan szó ez, amelynél nagyobbat, mélyebbet, igazabbat Széchenyiről nem mondtak, amelyet nekünk közvetítenünk kell leendő tanítványainknak. Pedig nem tartozik a könnyű versek közé. Azért azt gondoltam, az ünnep szentségének és nagyságának is, és a mi közös munkánk érdekeinek is akkor felelek meg legjobban, ha Széchenyi emlékezetét ennek a versnek közös elolvasásával ünnepelem meg, mégpedig úgy, hogy egy kicsit meg is beszéljük a verset. A vers arányaiban oly nagy, tartalmában olyan gazdag, és azért annyi — teljes egységbe fonódó — részből is áll, hogy nem megy szentségtörésszámba, ha részletenkint veszem elő, és meg-megállok az egyes strófák előtt, hogy néhány szürke szóval magyarázzam azt, ami következik.

Egypár szót a vers születéséről.

1860 április 8. húsvétvasárnap. Széchenyi tragikus halálának napja. Széchenyi 48 óta Döblingben van, betegségéből meggyógyult, óriási arányú munkát végzett: a Nagy Magyar Szatirának a kétségbeesett pátosz, humor és líra közt hánykolódó és legjobban talán az utolsó Vörösmarty-versekre emlékeztető ívtömegeibe öntötte bele fájdalmát, fölháborodását, gúnyát, szenvedését, a magyarság sorsába vetett bizalmát. És azután, tudjuk, hogy a szerencsétlen körülmények és vele szemben elkövetett megbocsáthatatlan durvaságok következtében újra elborult a lelke és elkövetkezett a végzetes pisztolylövés.

Háttere a nagy hírnek, amely bejárja Magyarországot és amelyre a költeményben is bőséges célzások vannak, különösen az elején, az 1859 óta folyó olasz-osztrák háború, amely Ausztriának sorozatos vereségeit hozza meg, és a hadsereg visszaszorítása arányában növekszik az országban a reménység. Mindenki érzi, hogy történni fog valami, hogy az abszolutizmus nem folytatható tovább. Csakugyan, október folyamán, néhány hónappal Széchenyi halála után elkövetkezik az októberi diploma, amely első, még tökéletlen jele a kiegyezésnek; a következő esztendő a Deák-féle felirati beszédnek és a hozzáfűződő politikai harcoknak kora. Megértjük tehát a roppant, megrázó ellentétet, amely eltöltötte ekkor a magyarok lelkét: a bízó, reménykedő hangulat, és benne hirtelen a legnagyobb magyarnak ez a tragikus halála! Ez az az általános nemzeti hangulat, amely a költeményben tükröződik.

* Évmegnyitó előadás a szegedi Horthy Miklós Tudományegyetemen.

Széchenyi haláláról az Akadémia is — elsősorban persze, hogy az Akadémia, az ő édes gyermeke! — meg akart emlékezni, még pedig a legnagyobbal, amit adhatott. Az ünnepi beszéd megtartására Eötvös Józsefet kérték meg, egy ünnepi költemény írására Arany Jánost.

Arany érezte a megbízás előkelőségét, de a felelősségét is. Érzékeny, habozó, magában bízni alig tudó lelkének nem volt könnyű vállalkozni erre a feladatra. Annál kevésbbé, mert az Akadémia száz aranyat helyezett kilátásba a versért. Aki Aranyt egy kicsit ismeri, az tudja, hogy ez számára csak megnehezítette a dolgot. Viszont érezte, hogy méltót kell adni a nagy tárgyhoz. Bele se fogott az iskolai év végéig, — ez az ő utolsó kőrösi esztendeje! — mert érezte, hogy nagyobb lélekzetre, szabadságra van szüksége: a nyarat szánta rá. Csakugyan a nyár folyamán meg is írta a költeményt. Hogy sokáig dolgozott rajta, arra számos jelünk van, többek között a jegyzetek, amelyek a költemény gondolatait, sőt egyes sorait és kifejezéseit is magukba foglalják. Egyike ez a jegyzetgyüjtemény a legérdekesebb ilyen ránk maradt költői vázlatoknak.

Az ülés okt. 13-án ment végbe az Akadémián. Az egykori sajtóközlemények tanúsága szerint mind Eötvös beszéde, mind Arany költeménye viharos hatást keltett. Ahogy Kemény lapja, a Pesti Napló írja: „Arany szavait szűnni nem akaró éljenzés követé és a költő felé mindenfelől tódulának öregek és ifjak, utóbbiak közt a két Széchenyi (Széchenyi két fia), hogy meghatott szíveik köszönetét egy-egy kézszorításban kinyilatkoztassák. A távolabb levők karjukat nyújtják és kalapjukat, kucsmájukat lengeték feléje." Az Akadémia nyugodtabb közönsége részéről ez a hatás mindenesetre a kivételesek közé tartozik.

Miért olyan remek ez a költemény és miért egyedülálló a maga nemében?

Azért, mert két, egymással meglehetősen ellentétesnek látszó, sőt a fölületes gondolkozás előtt egymást kizáró nagy dolognak tökéletes összeolvadása. Mindenesetre az igazi nagy ódák közül való, a magas pátosznak, a megrendült léleknek adaequát kifejezése. Ugyanakkor azonban bízvást értekezésnek is lehetne mondani: szabatosabb vázlatot Széchenyi közéleti pályájáról, jelentőségéről, nemzeti küldetéséről, hatásáról alig lehetne adni. Úgyhogy ha tisztán mint értekezést fogja föl az ember, mint ilyen is remek. Ha viszont csak mint ódát nézem, annak is remek. És ha meggondoljuk, hogy voltakép egy halottról szól: akik adnak valamit a líra nagy területén belül az egyes műfajoknak többé-kevésbbé mesterségesen fölállított korlátaira, azok akár elégiának is mondhatnák. Mindezekből a szempontokból kétségtelenül remek. De éppen az benne a legremekebb, hogy egyszerre mind a három! Csak úgy érthető ez, hogy olyan ember írta, aki nagyszerűen, tisztán, a tudósnak és a történetbölcselőnek éleslátásával látta — hányan látták ezt még akkor így?! — Széchenyi pályáját, de ugyanaz az ember nagy költő is, aki tökéletes átéléssel adja oda magát ennek a pályának és azért az ihletnek is kivételesen magas fokán szólal meg.

A vers első része, mintegy a bevezetése, a hír hatását festi. A roppant ellentétek a tragédia időpontja és a szörnyű esemény között. Hár-

mas nagy ellentét. Ez a három olvad össze művészi módon az első strófákban. Husvét, a föltámadás ünnepe, — halál. Tavasz: a természet tavaszodik, — halál. A nemzet is tavaszt érez — említettem az előbb a történelmi helyzetet —: és most a legnagyobb halál. Ennek az ellentétnek szinte kínálkozó, de éppen azért mindenki szivében természetes visszhangra találó akkordjával kezdi a verset. A „remény ünnepe", amelyről a második strófa szól: ez a húsvétra vonatkozik. Az ég, amely „i r á n t u n k hő mosolyra engedne": ez a tavasz lehellete az országban, az előbb említett történelmi helyzet.

Még egy mondat igényel előzetes megvilágítást; annak a falusi hiedelemnek a visszhangja, hogy ha derült ég villámlik, az jó gyümölcshozó nyarat igér tavasszal.

(1-4 vsz). A következő gondolat ezt az ellentétet fejleszti tovább. Ha Széchenyi meghalt, akkor éltünk-e mi? Mert hiszen hogy mi élünk, azt Széchenyinek köszönjük. Ez a következő strófának a gondolata. Egy kissé szokatlan kifejezés az „olcsó időnek hasztalan soka" = sok haszontalan idő; föltétlenül magyarázatot igényel az „ildom" szó, amit mi ma illemnek értenénk, de Széchenyi nem ebben az értelemben használja, Széchenyi józan okosságot értett rajta. A német „Klugheit"-et fordítja így a közéletre alkalmazva; tehát bölcs okosság, amely a nemzet sorsát intézi.

(5 vsz). Most ezt a gondolatot, hogy Széchenyinek köszönjük életünket, illusztrálja azzal, annak megrajzolásával ami Széchenyi előtt volt. Széchenyi előtt: a XVIII. század, a XIX. század eleje. Az a sötét korszak, amikor Herder a magyarokról röpítette világgá a jóslatot, hogy befejezték hivatásukat és a lassú kihalásnak néznek elébe. Ferenc császár és Metternich rendszere, amely Magyarországot mesterségesen elzárta a külföldtől és elzárta a fejlődés lehetőségétől is. Ez a „régi átok". Hozzájárult azonban a magyar bűn is, amely tette, hogy a magyarság beletörődött ebbe. A következő strófában egy vonatkozás Kölcsey: Himnuszára: „Szertenézett s nem lelé honját a hazában"; a népnek a hazában nem volt hazája. A „multba visszafájó kebel": a legnemesebbek csak a multra néznek. (Berzsenyi ódaköltészetének jórésze.)

(6. vsz). Erre a betegállapotra jött az ég kegyelméből Széchenyi. Ébresztőnek, életösztönnek. (Nagyszerű kifejezés!) A magyar életösztönt hozza ő. Egy nem mindenkinek világos mondat: „Bénult idegre zsongító hatás" legyen Széchenyi, azért küldte az ég. „Zsongító" nem azt jelenti, hogy elringató, hanem ellenkezőleg: megélénkítő, zsongásba hozó.

(7. vsz). Következő strófa: Széchenyi keltette föl először a bizalmat a magyarban. Az első életrehívó szó. A magyar már nem tudta magát szeretni, de ő szerette. (A harmadik sorban van itt az a különös használatú kötő- ill. kérdőszó, amelyet majdnem mindig félre értenek, mikor olvasák és mondják: „Oh, nemzetem, ha fognád elfeledni?" Ha = mikor fognád.) Rámutat arra, hogy mit küzdött magával Széchenyi; csakugyan, már mielőtt belefogott nagy munkájába, akkor is csupa belső harc volt. Egy homályos hely: „bátorító Macbeth-jóslatával" mondta ki: „a malesz — hogy legyen!" Macbethről tudjuk, hogy a darab elején boszorkányok jósolják meg neki hogy király lesz, és ez a jóslat kelti föl ben-

ne illetve öntudatosítja a vágyát, hogy király legyen. A benne szunnyadó nagyravágyásnak ez ad határozott célt. Szóval egy jóslat, amely tettre indít: ez a Macbeth-jóslat. Azért mondta ki, hogy a magyar lesz, hogy legyen a magyar.

(8. vsz) Széchenyi első szava az Akadémiára vonatkozott; megtalálta a legfőbbet: kimüvelt emberfőre van szükség. Tudomány. — A strófa második felében röviden, de roppantul szemléletesen állítja elénk azt, hogy milyen uj volt és milyen meglepő Széchenyi föllépése, mennyire nem értették meg az emberek. („negéd" = fölényes hetykeség).

(9. vsz) Ez az oltárszövétnek az Akadémia. E köré gyűltünk most is. (Az Akadémián olvassa föl versét). Minden másjellegű gyülésen tilos volt összejönni, de az Akadémián lehetett még.

(10. vsz) Most következik Széchenyi pályájának festése. Fellépése után a három első nagy könyv, a Hitel, a Világ és a Stádium. A költő bele akar kezdeni pályájának jellemzésébe, de rögtön belátja, hogy ez nem a költészet dolga, ezt a történet tudósainak kell vállalniok. (Klió a történelem múzsája).

(11. vsz) Most egy roppant tömör és azért nehéz strófa következik, amely ezt a gondolatot festi: Ami nagy volt a történelemben, az mind megvan Széchenyiben. „Írd azt, ki a pusztán népét vezérli," ez Mózes: tehát népvezér. Széchenyi is a pusztán vezette népét az ígéret földje felé. „Ki kürtöl és lerogy a régi fal": Józsue. Széchenyi kürtölt és szavára lerogyott az előítéleteknek és a régihez való ragaszkodásnak fala. „Tarquin előtt ki arcát megcseréli": Brutus, a királyűző, aki a félkegyelműnek tetette magát, hogy ne féljenek tőle, és így véghezvihesse művét. Széchenyi, a szónok, aki szóval is ostorozza nemzetének ellenségeit. „Ki győzni Athént csellel is szorítja": Themistokles, aki Salamisnál megüzente a perzsa királynak, hogy zárja el a görögök elől az utat és ezzel kényszerítette őket a csatára — biztos volt benne, hogy győzni fognak! — ; a legvakmerőbb tettek egyike a történelemben. Széchenyi is, még csellel is kész volt a maguk javára szorítani a magyarokat. Arra vonatkozik ez, hogy nem volt mindig őszinte, mert nem akarta szükségtelenül maga ellen ingerelni az embereket. Szóval politikus is volt. „Kit bősz csoport elítél, mert igaz": Aristides; azért küldték számkivetésbe, mert féltek nagyságától, hogy királlyá teszik. Széchenyit is ezért ítélte el a „bősz csoport", mert túlságosan nagy volt. „Ki Róma buktán keblét felhasítja": Cato; Széchenyinek is akkor borult el a lelke, amikor a haza elbukott. — Ez mind Széchenyi.

(12. vsz) Az első föllépés hatása: a nemzet felocsúdik.

(13. vsz) Ez a háromszoros felszólalás, drámai fokozattal: három nagy műve. A nyugatról dőlő homok = az Ausztria felől jövő veszedelem. Örökre ki van jelölve ezzel a nemzetnek útja.

(14. vsz) Innen kezdve: új kor.

(15. vsz) Széchenyi mondja a Kelet Népében: „Minden jelenetek jövendő fényt mutatnak nemzetünknek, minek megjövendölésére semmivel több jóslói tulajdon nem kell mint előre megmondani, hogy a kisded makkból, ha meg nem romlott, idővel termő tölgyfa lesz, csak senki el ne gázolja." (Arany jegyzete a lap alján). — Az utolsó két sor nagyszerű

jellemzése annak, hogy Széchenyiben az idealizmus és a realizmus mennyire összeolvadt. A legmagasabb ihlet és legmagasabb eszmiség, politikai, sőt gazdasági gyakorlati érzékkel. Szellem az anyaggal, honszeretet az önérdekkel. Széchenyi megmutatta, hogy amit a hazaszeretet kíván, azt az érdek is kívánja. Ez már annyira nem emberi, összhang, hogy az ember szinte természetfölöttire gondol. „De ne imádj: a munka emberé."

Most jön a nagy katasztrófa: A forradalom. — Ikarusz aki repült, de rosszul megszerkesztett szárnyakkal és lezuhant; ez Kossuthra és a forradalomra vonatkozik. Kassandra, a trójai királylány aki megmondta mindíg a szörnyű jövőt, de az volt a végzete, hogy ne higgyenek neki.

(16-7. vsz) „Éljünk": 49-től 1860-ig. „Álarcozott halál": voltaképen nem volt ez élet, csak álarc volt rajta az élet, valójában inkább egy neme a halálnak. — A szakasz vége: azt jelenti-e halálod, hogy még most is újra megmondd, nem lesz föltámadás, ne higgyünk, hamis ez a hitünk? — Káromlás volna ezt hinni!

(18. vsz) Leborulunk a sírra, Széchenyi sírjára. Érezzük a sújtó kart. Ez is egy ostorcsapás rajtunk, hogy most meghalt. Ezzel is figyelmeztetni akart, hogy józanok legyünk. Ráismerünk. De mint Anteusz, akinek anyja volt a Föld, s azért új erőt nyert a vele való érintkezéstől, mi is az ő sírjának érintésétől merítünk új erőt.

Felveti a kérdést: milyen emléket állítson neki az ország? Nem kell emléket állítani, mert amit körülöttünk látunk, az mind Széchenyi emléke. „Ha büszke méned edzi habzó pálya": lóverseny; a *Lovakról* szóló könyv. „Ha eszmeváltó díszes körbe gyűlsz": kaszinóba, egyesületbe; Széchenyi kezdte. „Ha szárnyakon röpít a gőz dagálya": a váci vasút, az első magyar gőzvasút; oroszlánrésze volt benne; a gőzhajózást ő teremti meg. „Ha tenni szépre, jóra egyesülsz": közéleti egyesületek, Akadémia: ez mind az ő műve. Tisza-szabályozás; a Vaskapunál Trajanus útjával szemben Széchenyi Orsován innen egy másik útat vágatott. Buda és Pest a Lánchídon át „nyújt kezet": Széchenyi műve; Pest megmagyarosodására óriásit tett.

(19-20.vsz) Sokáig nem értettük. — Most egy hatalmas félstrófában (21. második fele) Széchenyinek talán legmélyebb jelleme az, amit Kemény úgy mond, hogy „esze által zsarnokoskodott szívén." Kissé nehéz fogalmazás: a közöny havával és gúny jegével őrizte szívének életosztó melegét, hogy csíráit a fagyástól megójja.

Igen: Széchenyinek nem volt kellemes modora, gúnyolódni szeretett és közönyös tudott lenni, de ezzel védekezett, hogy lelkének szörnyeit — nagy romantikus lélek: állandó elemi szenvedélyek viaskodtak benne! —

(21. vsz) Befejezés: a bukás kellett, hogy megértsük Széchenyit. A te bukásod és a nemzet bukása kellett hozzá — mondja neki, — hogy megértsük, mennyire igazad volt. De ez a fájdalom, a legnagyobb biztató a reményre. Így csak erős nemzet tud gyászolni. (Széchenyi sírja tudvalevőleg Kiscenken, Sopron megyében van, birtokán).

Sík Sándor.

A visszatért Délvidék oktatásügye és tanügyi igazgatása.

(Előadás a Délmagyarországi Nevelők Egyesületének 1941. november 26-án tartott ülésén.)

1941. április 10-e újabb fordulópont a magyar történelemben. Ezen a napon került vissza az aranykalászos drága Délvidék a Szent Korona testébe. Visszajött ez a terület a történelem jogán, mert hiszen ezer éven át a magyar katona állt őrt, azóta, hogy Árpád hadai bejöttek és a Kárpátok koszorúzta medencében elfoglalták helyüket. Visszajött a vér jogán, annak a vérnek jogán, amelyet ezer éven át öntöztünk éppen ezen a területen. Visszafoglaltuk a földrajzi erők jogán. Centripetális erők követelték azt, hogy a levágott testrész visszatérjen oda, ahova a földrajzi adottságok azt feltétlenül kívánták. És visszafoglalták a magyar akaratnak erejével, amely a szenvedések, küzködések, megpróbáltatások között örök bizalmon és reményen át mindig hitte és hiszi és vallja most is, hogy a Kárpátok övezte föld, melyet Isten egységesnek teremtett, egységes lesz a jövőben is. És ha most az Aldunánál és Titelnél ott állanak a mi határvadászaink, hogy figyelő szemmel védjenek bennünket a tulról jövő esetleges ellenséges áramlatoktól és hatásoktól és biztosítsák a belső területen a nyugalmat, akkor nyugodt lélekkel gondolhatunk arra, hogy ez a terület magyar volt és magyar lesz.

Egészen természetes, hogy ennek a 22 év óta leszakadt csonknak, amely visszatért a testhez, összeforradása és összeolvadása lassú, esetleg hosszas és lázas tünetek között fog történni. Természetes, hogy munkánkat nem folytathatjuk ott, ahol 22 évvel ezelőtt abbahagytuk, mert hiszen nálunk is továbbhaladt a történelem kereke és a lelkiségünk is megváltozott. Erősebbek, acélosabbak, teherbíróbbak lettünk, nagyobbat tudtunk alkotni, mint a gazdag és győzelmes nemzetek, vagy azok, akiket a győzők oly bőkezűen jutalmaztak. De más a lelkisége a visszatért területnek is. Azon a területen 22 éven át egy más impérium hirdette a maga célkitűzését és nevelte tömegeit, a felnőtteket és fiatalokat egyaránt: egy új és hatalmas délszláv állam gondolatában. Ha most mi tárgyilagos szemmel egy összeomlott és talaját vesztett, vezető rétegében megsemmisült fajtának a lelki vivódását, az ezzel a vívódással kapcsolatos esetleges kilengéseit látjuk, annak a bölcs magyar megbocsátásnak a jegyében kell figyelnünk, gyógyítanunk és javítanunk, amely fajtánknak örök jellemvonása volt. Ez lesz elsőrangú feladatunk ennek az elszakított és az elszakítás után visszatért vidéknek szellemi átalakításában, az anyatesthez való visszatérítésében és összeolvasztásában.

A képet az összeomlással kell kezdenem, mert hiszen Bács földjén, az elszakított Délvidéken az iskolapolitikával kapcsolatos későbbi intézkedések szoros kapcsolatban vannak az 1918—1919. évi összeomlással s a történeti fejlődésben is elválaszthatatlanok attól. A Délvidék 1918-ban váratlanul ajándékképpen a délszláv állam ölébe hullott. Isko-

lái, épületei és teljes tanári testületei átmentek az idegen impérium kezébe. A jugoszláv állam készen kapott egy magas kultúrát, berendezésével, dologi és személyi leltárával, kiválóan felépített és felszerelt iskolákat és kiválóan képzett tanári kart. Egy olyan népnek, amely Ó-Szerbiában hozzánk, a nyugatiakhoz viszonyítva alacsony kulturszínvonalon állott, mindaz, amit e gazdag területen, az ország kincsesbányájában nemcsak az iskolai, de az élet minden területén kapott, oly magas volt, hogy ők csak a készet fogadták el és ujat nem alkottak hozzá. Egyetlen egy része van ennek a területnek, Ujvidék és a dobrovoljác-telepek, ahol épitettek és alkottak, mert ezek voltak azok az erősségek és szerintük megdönthetetlen várak, amelyek számukra meg fogják tartani Bács földjét. Ezen kívül csak egy volt még: a Szokol-házak, amelyeket a városban hatalmas arányokban — és el kell ismernünk, kitűnő belső berendezéssel — állítottak föl, de ezek elsősorban hadi és nemzetvédelmi szempontokat szolgáló intézmények voltak.

Mikor 1918-ban a jugoszláv impérium átvette a magyar szellemi kincstárat, képzett tanárai, tanítói nem voltak, iskolarendszere és iskolapolitikája még nem volt annyira kiépített, hogy azt a maga nevelő és oktató személyzetével és elgondolásával helyettesíteni tudta volna. Éppen azért történt, hogy kezdetben folytatták ugyanazt a módszert és rendszert, majdnem ugyanazokkal a tanítói és tanári testületekkel, amelyeket azon a területen találtak. Természetes, hogy idők folyamán, mihelyt a maguk nevelőit be tudták állítani, tekintet és kímélet nélkül leváltották a magyar tanítói és tanári rendet és helyébe állították azokat, akik az ő állameszméik hűséges kiszolgálói voltak. Azok a tanárok és tanítók, akik nem tudták vagy nem voltak hajlandók megtanulni az államnyelvet, elvesztették állásukat, vagy pedig az anyaország belső részébe helyezték át őket, rendesen egészségtelen vidékekre, ahol nem birták el az éghajlatot. Az államvezetés 22 esztendő alatt lassankint kicserélte a tanári testületeket, kicserélte a lelkeket és azt az egész szellemet, amelyet a magyar állam hosszú évszázadokon át ezen a földön felépített és biztosított.

A husvéti feltámadással feltámadt a magyar csillag is ezen a területen és elfoglalta helyét a magyar katonai közigazgatás. A katonai közigazgatás példás gyorsasággal, elismerésre méltó határozottsággal és óriási eredménnyel biztosította a szellemi jogfolytonosságot. Visszamenve a tizenkilences évre, visszahozta mind azokat, akik már őszülő fejjel, de fiatal és soha meg nem rokkant lélekkel és reménységgel vártak arra és bíztak abban, hogy felderül még Bács földjén a magyar hajnal. Ezek voltak a reményt rejtegetők, a magyar szellemi mécseseknek titkos őrzői, a magyar kultura legnagyobb veszélynek kitett katonái és ők voltak azok is, akik az impériumváltozás alkalmával a bibliai Simeonként örömmel üdvözölték Hungária felkelő napját. Ők vették át a vezetést, összeszedték a széthullottakat és ma ők képviselik Bács földjén az 1919-ben megszakadt szellemi jogfolytonosságot. A négy hónapos katonai közigazgatás megszervezte az iskolarendszert, beállította a tanári testületeket és ott, ahol anyagi lehetősége volt, megtisztította az iskolákat elsősorban attól a sok-sok — mondjuk „anyagi" — marad-

ványtól és szellemi tehertételtől, amelyet a jugoszláv iskolarendszer tanítványaiban, sőt bizonyos mértékben a felnőttek között is meghagyott.

1941 augusztus 4-én tanári ingyenvonatok indultak Ujvidékre, a Leventeotthon óriási színháztermébe, hogy ezek, mint szellemi fáklyavivők, őrtállók és alkotók, a magyar szellemnek ujranövesztői, hűségeskűt tegyenek a becsületes magyar nevelői kötelességekre.

Augusztus 4-én szűnt meg jogilag a katonai közigazgatás és akkor ünnepélyes keretek között mintegy kétezerötszáz ember esküdött fel a magyar kultúra zászlajára és arra, hogy ezen a területen a magyar állam tekintélyét és becsületét meg fogja védeni és mindent el fog követni, hogy a lelkeknek megbékélését, a szellemi és lelki összeforradását biztosítsa.

A polgári közigazgatással kapcsolatban a tanügyi igazgatás bizonyos átmeneti szervezetet kapott. Bács földjének 42 közép- és középfokú intézete és kb. 350 népiskolája van, mely az egy tanerős, hősies munkát kívánó tanyai iskolától kezdve a 25—30 tanerős városi iskoláig minden iskolafajt magában foglal. Ez a szervezet a tanügyi közigazgatás terén egyelőre nem kapott állandó és végleges formát. Mindeddig, amíg a Délvidék visszatért és visszatérendő részei nem alkotnak olyan tanügyigazgatási egységet, amely külön tankerületté alakítást követel, a terület másodfokú tanügyigazgatási kirendeltség hatáskörébe utaltatott. A tanügyigazgatási kirendeltség II. fokon Ujvidék székhellyel magában foglalja a Duna-Tisza közének visszatért részeit, tehát Bács-Bodrog vármegyét, kivéve a bajai háromszöget, mely Bács-Bodroghoz tartozott ugyan, de az anyaországgal együtt maradt. Ezt a nagy területet a népoktatási vonalon két részre osztották. Egyik része az I. fokú tanügyigazgatási kirendeltség Zomborban, tanfelügyelői hatáskörrel, a másiknak székhelye Ujvidék. Az ujvidéki kirendeltséghez tartozik Magyarkanizsa. Ujvidék, Zenta város és az óbecsei, palánkai, titeli, zsablyai és zentai járás. A zombori kirendeltséghez tartoznak: Zombor, Apatin, Szabadka, valamint a kulai, topolyai és zombori járások. Nem tartozik természetesen ide a visszatért baranyai háromszög és a Muraköz. E területeket részint a pécsi, részint pedig a szombathelyi főigazgató hatáskörébe osztották.

A II. fokú tanügyigazgatási kirendeltségnek külön népiskolai, polgári iskolai, középiskolai és gazdasági középiskolai szakelőadói vannak. A terület kb. fele a szegedi tankerületnek: a szegedi tankerületben 86 közép- és középfokú iskola tartozik a főigazgató hatáskörébe, a II. foku tanügyigazgatási kirendeltségnek 42 közép- és középfoku iskolája van. Népoktatási intézmények tekintetében kedvezőbb az arány a kirendeltség javára, mert mig a szegedi tankerületben 3 tanfelügyelőség van (Csanád, Csongrád és Békés vármegye) 3 tanfelügyelővel, addig Bács-Bodrog megyében két I. foku tanügyigazgatási kirendeltség van tanfelügyelői hatáskörrel. A szegedi tankerületben mind a középfoku, mind pedig a népoktatási intézeteknek kb. a fele felekezeti, tehát nem közvetlen rendelkezés alatt álló iskola, a II. foku tanügyigazgatás területén egyetlen felekezeti középiskola van: a szabadkai római katolikus polgári leányiskola, felekezeti népiskola pedig egyetlen egy sincs. Valamennyi állami jellegű

s a német alapítványi iskolák is közvetlen rendelkezés alatt állanak, ami annyit jelent, hogy a kirendeltség területén nemcsak a szellemi vezetés, hanem minden anyagi és dologi intézkedés is a II. foku, illetve I. foku kirendeltség hatáskörébe tartozik. Összehasonlításul szolgáljon még az is, hogy amig az augusztus végével megindult ügymenet szerint a szegedi tankerületi királyi főigazgatóság iktatószáma 1900 körül mozog, addig az ujvidéki II. foku tanügyigazgatási kirendeltségé 2500.

A kirendeltségek helyzete a következő: amig az I. foku tanügyigazgatási kirendeltségeknél, ujvidéki és zombori tanfelügyelőségeknél végleges formára való kialakitásra számithatunk, addig az ujvidéki II. foku tanügyigazgatási kirendeltség valószinüleg meg fog szünni, vagy később egy más tankerülettel fog összeolvadni.

Az iskolafajok bemutatását a gimnáziumokkal kezdjük. Bács földjén a jugoszláv impérium idején a következő középiskolák voltak. Ujvidéken volt egy reálgimnázium, és volt egy egyosztályos, meginduló klasszikus gimnázium, amelyet az elmult évben nyitottak meg. Szabadkán volt egy reálgimnázium. Zentán alsófoku gimnázium négy osztállyal, Óbecsén 8 osztályos reálgimnázium Újverbászon 8 osztályos német és 4 osztályos szerb reálgimnázium. Mikor Bács földjén a németség bizonyos autonom jogokat biztosított magának a nevelésben, engedélyt kapott Újverbászon egy német gimnázium létesítésére, akkor a magyar gimnáziumnak készített épületet, melyet a szerb gimnázium foglalt el, átadták a német nyolcosztályos gimnáziumnak, a szerb gimnázium pedig az igazgatói lakásból átalakított, pedagógiai szempontból teljesen meg nem felelő épületben helyezkedett el. Igy ott a jugoszláv uralom utolsó két esztendejében egy négyosztályos szerb gimnázium volt. Ezenfelül Zomborban volt egy 8 osztályos reálgimnázium és Apatinban egy egyosztályos, megnyiló német gimnázium. Ehhez járult még Petrőcön egy 8 osztályos szlovák tannyelvű gimnázium. A gimnáziumot a cseh-szlovák állam saját pénzén létesítette és tartotta fenn, természetesen a jugoszláv állam hozzájárulásával. Petrőc és környéke nem igényli a 8 osztályos gimnáziumot, ugyhogy kisiparos és földmüvelő lakossága inkább egy négy osztályos polgári iskola felállitását kivánja most. Voltak ugyan tárgyalások arra nézve, hogy ezt a gimnáziumot, amelyet jelenleg nem nyitottak meg, ujra visszaállitsák, ennek azonban egyelőre súlyos akadályai vannak. Az ujverbászi német és a petrőci szlovák gimnáziumon kivül minden gimnázium szerb tannyelvű volt, kivéve a szabadkai 8 osztályos magyar tagozatot, ahol a tanitás nyelve magyar volt ugyan, de több tantárgyat szerb nyelven tanitottak. Ezen felül Zentán volt még egy magyar tagozat.

Ma 11 gimnázium van ezen a területen. Óbecsén 8 osztályos gimnázium, Szabadkán egy fiúgimnázium, kb. 970 tanulóval, 18 osztállyal és 40 tanárral, továbbá egy leánygimnázium 8 osztállyal, Ujverbászon egy állami magyar gimnázium 8 osztállyal. Ennek alsó osztályai meglehetősen látogatottak, felső osztályaiban azonban kevés a tanuló. Ujvidéken van egy állami fiúgimnázium 14 osztállyal és kb. 570 tanulóval, egy állami leánygimnázium 300 tanulóval. A felső osztályok az utóbbiban szintén néptelenek, aminek oka a régi lakosság nagy részé-

nek elköltözése; a felsőbb tagozatban most csak az oda költözött magyar állami tisztviselők és alkalmazottak gyermekei vannak. Ujvidéken az állam biztosított egy koedukációs szerb tannyelvű gimnáziumot 16 osztállyal. Tekintettel arra, hogy a fiúk és leányok együttes nevelése erkölcsi veszélyt rejt magában, ketté választattam egy külön fiú- és leánytagozatra. Zentán és Zomborban szintén fiúgimnázium van, itt és Óbecsén bejáró leánytanulókkal. Ebben az esztendőben az I. osztályba már nem vettünk fel leánytanulókat; azokat vagy polgáriba utaltuk, vagy valamelyik közelben levő leánygimnáziumba. Ezek mellett megmaradt az ujverbászi és apatini német gimnázium. Ezt a két gimnáziumot, az ujverbászi német tanítóképzővel és ovónőképzővel együtt a magyarországi németek szövetsége tartja fenn és teljesen a II. foku tanügyigazgatási kirendeltség rendelkezése és felügyelete alatt állanak.

Kereskedelmi középiskolák ugyanott létesültek, ahol a szerb idő alatt voltak: Ujvidéken, Zomborban és Szabadkán. Mindenütt koedukációs alapon. A kereskedelmi középiskolákban a koedukációt — jórészt hely hiányában — elfogadtuk ugyan, de arra törekszünk, hogy mindhárom városban külön állami fiú- és leányiskolákat állítsunk fel.

A tanítóképzés szintén megindult. Ujvidéken érettségizetteket átképző egyéves tanfolyam müködött leányok számára, Zomborban koedukációs tanítóképző volt. Ma az a helyzet, hogy Ujverbászon van egy német tannyelvű, Ujvidéken pedig magyar tannyelvű állami fiú-, Zomborban ugyanilyen állami leány tanítóképző intézet.

A Délvidéken — Bács-Bodrog vármegye területén — a szerb megszállás alkalmával 1918-ban a következő helyeken voltak polgári iskolák: Apatinban, Bácspalánkán, Topolyán, Hódságon, Kulán 1-1, Magyarkanizsán, Óbecsén, Ujverbászon, Ujvidéken és Zomborban 2-2, Szabadkán 1. Összesen tehát 11 helyen működött polgári iskola. A szerb megszálláskor a magyar tannyelvű tagozatok mellé több iskolánál, ahol elég szerb anyanyelvű tanuló volt és kellő számú kisegítő tanerő, szerb-horvát nyelvű tagozatot szerveztek meg fokozatosan. A magyar tagozatot csak azokban az iskolákban hagyták meg, ahol az I. és II. osztályba legalább 30, a III. és IV. osztályba pedig legalább 20 magyar tanuló jelentkezett. A magyar tagozatokat azonban az idők folyamán a jelentkezők csekély száma miatt fokozatosan beszüntették. A ki nem elégítő számú jelentkezésnek a névelemzés volt az oka, de talán az a körülmény is, hogy a magyar szülők nem kivánták tovább iskoláztatni gyermekeiket, mert nem remélhették, hogy azok iskolai képzettségük alapján állami, illetve önkormányzati hivatalokban alkalmazást nyernek. A felsorolt 11 helyen a polgári iskola véglegesen sehol sem szünt meg, legfeljebb a magyar tannyelv helyébe a szerb-horvát, illetőleg a német tannyelvet vezették be. A magyar tagozatok néhány iskolánál megmaradtak 1931-ig, vagyis a polgári iskolai törvény megjelenéséig, melynek 19. §-a határozottan kimondja, hogy a polgári iskolák tannyelve az állam nyelve. Ujvidéken a magyar tagozat a fiúiskolában már az 1928/29. tanév óta szünetelt. A hivatalos jugoszláv felfogás szerint a polgári iskolák nem a polgári társadalom iskolái, hanem bizonyos mértékig szakiskolák voltak. Ennek következtében a szerb polgári iskola negye-

dik évfolyamával teljesen befejeződött. Ebből a szakiskolából gimnáziumba átlépni nem lehetett, hanem csak az u. n. technikai képzést adó, tehát ipari szakoktatást nyujtó ipari középiskolába. A kereskedelmi középiskolába csak jelesek és kitünőek léphettek át, de ezek is csak külön felvételi vizsgával. Ma a nagyobb helységekben összesen 21 polgári iskola működik, ezek államiak, kivéve a szabadkai római katolikus leányiskolát és két német alapítványi polgári iskolát, Újvidéken és Újverbászon.

Hogy mit jelentett a magyarság szempontjából a jugoszláv iskolázás rendszere, arra jó példa a következő. Szabadkán az októberi magánvizsgálatok alkalmával 56 derék magyar fiú állt elém, kiknek mindegyike csak 4—5 gimnáziumot végzett. A szemmel láthatólag magyarságuk miatt tanulmányukban megakasztott fiúk között találtam egyet, aki az V. és VI. osztályból egyidejüleg akart magánvizsgálatot tenni. Mivel a fiút az V. osztályban a szerb impérium alatt három tantárgyból buktatták meg, azt gondoltam, hogy az ilyen gyenge képességű tanulónak elég lesz egyszerre csak egy osztály anyagából letenni a magánvizsgát. A fiú, aki szöllőmunkás volt és kenyérkereset közben készült vizsgára, tiszta kitünőre felelt. Közel harminc éves tanári pályámon ilyen tehetséggel nem találkoztam: az értelmes magyar fajnak kiváló példája volt. Ezen az alapon a fiú részére a következő osztályból is engedélyeztem a magánvizsgát, és ezt ő másnap, ismét kitűnő eredménnyel és gyönyörű irásbeli dolgozatokkal le is tett.

Újvidéki hivatalomban, mely valóságos rádióközpontja a délvidéki oktatási hireknek, százszámra tapasztaltam a fentihez hasonló eseteket. A magyarság Bács földjén zsellér, a föld nagyrésze nem az ő kezén van és jugoszláv elnyomatás idején érthetően még mélyebb kultúrális szintre szorult. Igy érthető meg aztán, hogy sok az olyan tiszta magyar származásu fiú és leány, aki anyanyelvét csak törve beszéli vagy pedig tehetséges volta ellenére sem végzett iskolákat, mert hiszen elhelyezkedése elé áthághatatlan akadályok tornyosultak. Ezeken a bajokon és minden egyéb, a jugoszláv uralomból származó nevelési elmaradottságon van hivatva segíteni a magyar pedagógus rend a Délvidéken. Isten segítségével, egymás megértésével és a magyar türelmességgel meg fogjuk bizonyára oldani az ottani problémákat a következő időkben és el fogjuk érni, hogy a ma még gyakran ökölbe szoruló kezek, ellenséges indulatot lövelő szemek megenyhülnek és a Délvidék minden polgára beleilleszkedik a Szent Korona testébe.

Az elemi iskolákra vonatkozóan pozitív adataim csak az újvidéki I. fokú tanügyigazgatási kirendeltség területéről vannak. Mivel az elemi iskolák a két I. fokú tanügyigazgatási kirendeltség között arányosan osztattak meg, a kép könnyen kiegészíthető.

Magyar nyelven tanítanak 76 iskolában, 53 iskolában a tannyelv vegyes. A 7 csak német nyelven tanító iskola mellett vegyes tannyelvű 20 iskola. Szerb a tanítás nyelve 4 iskolában, 43 vegyes szerb-magyar nyelvű iskola mellett. Ezen kívül van 8 szlovák, 1 rutén, 1 horvát és 1 sokác vegyes tannyelvű elemi iskola.

Az elemi iskolákban sok olyan tanító működik, akiket a magyar

állam a jugoszlávoktól vett át. Ennek oka az, hogy a magyar állam becsületesen megtartja a nyelvtörvényt, végrehajtja és őrködik a felett, hogy amennyiben a szülők óhajtják, a gyermek valóban anyanyelvi oktatásban részesüljön. Magyar gyermek azonban csak magyar iskolába tárhat!

A népoktatás irányában hozott nemzetiségi oktatásra vonatkozó rendeletek végrehajtása a magyar állam feladata és nemzeti kötelessége is, mert a becsületes magyar ember szavát megtartja és nem jelent nemzeti veszedelmet, ha mi ezen a vonalon adott szavunknak állunk, mert akkor viszont mi is becsületes hűséget kívánhatunk nemzetiségeinktől.

A tanárképzés az első időben nem okozott gondot, mert volt elég állami tanító és tanár, akiket még a magyar állam költségén neveltek fel. Ma is nagyon sok szerb vezető emberrel találkozhatunk, akik tanulmányaikat a budapesti Tudomány- és Műegyetemen végezték. Ez a nyugati kultúra egészen mássá tette őket, mint azokat, akik ebből a kultúrközösségből kiestek és más kultúrkörben nevelkedtek fel.

A középiskolai tanárképzés a zágrábi és a belgrádi tudományegyetemnek tanárképzőintézeteiben folyt, ahol nyolc félév hallgatása után vizsgát tettek s u. n. diplomát kaptak. Ez a vizsgálat szaktárgyaikból történt. Ez után pályázhattak tanári állásokra. A tanári állás elnyerése után öt éven belül kellett az u. n. szakvizsgát letenni, nemcsak szaktárgyaikból, hanem még a pedagógiai tárgyakból is. A második év után adták meg rendesen az engedélyt a vizsgára, amelyet Belgrádban egyetemi tanárokból álló állami bizottság előtt kellett letenniök. Ha öt éven belül ezt a vizsgát nem tették le, akkor elvesztették jogukat, hogy vizsgát tehessenek és így tanári diplomát szerezhessenek. A kereskedelmi iskolai tanárképzés részint a bölcsészeti, részint a jogi, részint a mérnöki karon történt. Ezeket szintén supplenseknek alkalmazták és második évük után tehettek gyakorlati vizsgát és ekkor végleges alkalmazást kaptak.

A középfokú iskolák tekintetében a következő volt a helyzet. Belgrádban és Zágrábban volt egy pedagógium, a belgrádi 4 évfolyamos felső, a zágrábi pedig két évfolyamos alsó. Aki két évet végzett, mehetett polgári iskolai tanárnak, aki négyet az tanítóképzőintézeti tanárnak volt alkalmazható! Gyakorlati vizsgát itt is kellett tenni és ha valaki nem tette le, az nem juthatott kinevezéshez, azonban taníthatott tovább is. A polgári iskolai tanárok számára Belgrádban és Zágrábban nyári tanfolyamok voltak. Hat hét alatt kijelölték az anyagot és utána egy évvel vizsgázhattak az anyagból. Testnevelési-, ének- és kézimunka tanárok rendesen négy középiskolával és átképző tanfolyammal szerezték meg képesítésüket. Ezek mint szaktanítók alacsonyabb fizetési fokba voltak beosztva, kivéve a rajztanárokat.

A tanári fizetés a VIII. fizetési osztálytól a IV-ig lefelé ment. Ez utóbbit a magyarok rendszerint nem érték el. Azokat vagy előbb nyugdíjazták, vagy valamilyen okból ebből kizárták. A jelenlegi tanári létszámra vonatkozóan az alábbi statisztikai adatok nyujtanak áttekintést. A kirendeltség területén 634 közép-, középfokú és szakiskolai tanár van. A

11 gimnáziumban 239 tanár (167 férfi és 72 nő). Férfitanerők hijján az állam fiúgimnáziumokban is alkalmazott nőket. A kereskedelmi középiskolában 29 férfi és 15 nő van, mivel ezek az iskolák egyelőre koedukáltak. Tanítóképzőkben 35 férfi és 13 nő van. Az ujvidéki ipari középiskolában 7 férfi tanit; az intézetnek gépészeti és építészeti szakosztálya van. A 21 polgári iskolában 141 férfi és 155 nő van. A tanárok együttes száma 634.

A jelen tanév statisztikai adatai a tanulókra vonatkozóan a következők: 42 középiskolában 12.230 növendék van. A legnagyobb létszámu a polgári iskola 3078 fiú, 3083 leány. A gimnáziumban van 3507 fiú és 1463 leánytanuló. Az összes tanulóknak több mint a fele: 6864 magyar, még pedig 4051 fiú és 2813 leány. Német 1725 fiú és 980 leány, bunyevác (katolikus szerb) 344 fiú és 179 leány. A szerb tanulók száma 858 fiú és 689 leány, összesen 1547, amelynek túlsúlya a gimnáziumra esik (933 tanuló, 549 fiú és 384 leány.) Az elemi iskolákban kb. 100.000 a két kirendeltség tanuló létszáma, (kb. 50.000 magyar, 10.000 német, 25.000 szerb, azonkívül sokác, vend, cigány, zsidó.) Az uralomváltozás a magyar ifjúságot szellemi elnyomásban találta. Ezért a törvényes lehetőségek határain belül segítségükre siettünk, hogy az értelmes, de elhanyagolt ifjúságot felemeljük és a vezető rétegben való helyfoglalásra képesítsük. Ezt szolgálja az 57500/1941. V. K. M. V. sz. rendelet.

A másik, szintén a fenti rendeletben szabályozott magánvizsgálatok engedélyezése volt az a jótétemény, amellyel a szorgalmas és tehetséges magyar ifjak kellő képesítéshez juthattak. Ezek a vizsgálatok a magyar ifjak becsületes szorgalmáról és érettségéről tettek bizonyságot. A képesítés megszerzéséről intézményesen gondoskodik a minisztérium, amennyiben állami felügyelet alatt álló előkészítő tanfolyamokat szervez állami tanárokkal. Ugyanilyen tanfolyamok vannak rendezés alatt az anyaország területén is.

A miniszteri rendelkezés szerint azok a tanulók, akik jugoszláv imperium alatt nemzeti tárgyakból (szerb nyelv, történelem és földrajz) elégtelen jegyet kaptak, azoknak bizonyítványára rávezetendő, hogy „jogérvényes". Az ilyen érettségi bizonyítványt még az egyetemek is elfogadják.

A délvidéki tanuló ifjúságnak általános jelleme áitalában megfelelő. Az uralmát vesztett rétegnek a sebek fájnak és egyelőre csendes ellenállást tanusit. Másik részük törvényen kivüli mozgalmakban vesz részt. Ezeket a rendbontókat a rendőrség eltávolitja az iskolából és törvényes eljárást indit ellenük. A magyar ifjak erkölcsi és fegyelmi tekintetben az elmult 22 esztendő alatt meglehetősen szabatos magatartáshoz szoktak. A mi iskoláink fegyelmét csak fokozatos nevelés útján lehet ott megvalósítani. A remény azonban megvan, mert hiszünk fajtánk fegyelmezettségében. Mióta tanulóink felvették a Bocskai-sapkát, a fiúk s leányok tekintete egyaránt nyiltabb lett és bátrabban járnak azon a területen, amelyen azelőtt csak titkolódzva beszélhettek magyarul.

Az oktatás és nevelés búzgó és lelkes tanári karokkal megindult a helyzethez viszonyított átmeneti tantervvel, amelynek alapgondolata

az, hogy iskolafajainkat fokozatosan — hogy se a tanulóra, se a tanárra megterhelő ne legyen — vezessük át a magunk oktatásügyi rendszerébe. Ezek az intézkedések nagyrészt könnyítések a szaktárgyak és erősítések a nemzeti tárgyak tekintetében. Minden tanulónak meg kell ismernie és tanulnia a nemzeti tárgyak jellem és öntudaterősítő elemeit a magyar nyelv és irodalom, a magyar történelem és földrajz menetében, amely tantárgyak felemelt óraszámban és minden osztályban kötelezők. De a Délvidéken — és ez korszakos és nemzetpolitikai szempontból döntő jelentőségű újítás — minden iskolafajban kötelező a szerb nyelv tanulása, mint második idegen nyelvé a német nyelv mellett, hogy a Délvidék kitermelt értelmisége tudja azt a nyelvet. amellyel a vele együttélő nemzetiségekkel megértetheti magát és amellyel az ott élő nemzetiségek vezetésére képessé válik.

A sebek fájnak. A területet meghódítottuk, a föld a mienk, a városok a mieink, az impérium a mienk — a lelkek még nem. Még hosszú időnek kell eltelnie addig, amíg azok a dacos, kemény és gyűlölködő tekintetek szeretettel és bizalommal fognak reánk visszanézni, míg az ökölbeszorított kezek kézfogásra nyílnak. Ezt elérni már nem a fegyverek feladata, hanem nekünk nevelőknek kötelességünk. Az iskolának a feladata az, hogy a gyermeknek szívét megnyerjük s a gyermeken keresztül eljussunk a családokba és bevigyük ide is a magyar szellemet, a magyar gondolatot. Azt a magyar gondolatot, amely ezer éven át életet adott. Én hiszem és elismerem, hogy a fiatal, nagyszerű, néha talán túlbúzgó magyar nevelők olyan kulturát fognak a Délvidéken teremteni, amely a nemzettest e részén is megteremti azt a szükséges magyar szellemi egységet, amelynek létrejöttével ezen a földön élő minden hű magyar állampolgár szívvel és lélekkel fogja szolgálni az örök magyar gondolatot, a szentistváni nagy és erős, lakóiban megbékélt Magyarországot.

Dr. Balogh Ányos.

Táji nevelés.

Olyan író adta közre benyomásait nemrég a mai magyar középiskolában folyó nevelő munkáról, aki humanista beállítottságánál fogva egyoldalúsággal a földrajz javára meg nem vádolható. „*Szóljunk néhány szót a földrajzról. Régi panasz, hogy a történelem nem elég a geográfiai ismeretek ébrentartásához. Van, aki Catalaunumról szaval, de nem tudja, hogy Chalons-sur-Marne-nal azonos és Itáliában keresi a térképen. Galliát Svájccal téveszti össze. Lombardia helyéről fogalma sincs egy jeles, olvasott tanulónak.*[1] A tudásbeli sivárság elszomorító képe bontakozik ki e néhány sorból a középiskolát végzettek földrajztudását illetően. Lenne magunknak is ehez hozzátenni valónk, és megjegyzéseinket a földrajzi tudatlanságnak éppen nem a kvantitativ oldalára írnánk. Vannak ennél nagyobb hiányok is, melyek inkább minőségi síkon jelentkeznek.

[1] Zolnai Béla: Bepillantás egy gimnáziumba. (Magyar Szemle, 1941. október.)

Zolnai Bélának — idézett cikke tárgykezeléséből folyóan — a földrajzi tudatlanság legfelső felületéről vett futólagos tapasztalatai valójában *alapvető* lelki hiányokra figyelmeztetnek. A geográfiai ismeretek hézagosságát hatalmas perspektivába állítják *Kodolányi János* megfigyelései az ormánysági ember tájtudatának elhalványulásáról[2] s a tapasztalataihoz fűzött következtetések egyetemes magyar, sőt egyetemes emberi vonatkozásain lemérhetjük a probléma teljes súlyát: mit jelentett a délbaranyai lakosság számára a tájtudat feladása. Az életnek, a lelki és testi organizmus egységének, a folytatást kívánó életnek merev, halálos tagadása, kipusztulás és értékmegsemmisülés járt a táji keretből való kilépés nyomában. Gondolkodóink már jóval előbb felfigyeltek arra a szakadásra, mely az utolsó évszázadban nyilt meg ember és tája között. Kifogásolták a térszemlélet egyoldalú csökkenését az időszemlélet rovására és törvényszerűségeket vezettek le, mikből kristálytisztán láthatja mindenki, hogy táji lényből történelmivé, elspiritualizálódottá válásunk alapjaiban ingatta meg emberi egységünk építményét.[3]

*

Táj és táji ember, tájtudat és tájkereet, — megannyi fogalom, a hozzájuk fűzött következtetések pedig normák, alaki szabályok, melyek tartalommal való megtöltésétől — minőségi és mennyiségi szempontból egyaránt — függ a nagy vágy, az örök vágy elérése: *a harmónia.* De hiszen nincs emberi igaz akarás, melynek zászlajára ne ez a szó lenne felírva, s az összhangban rejlő szépség, a hozzá nélkülözhetetlen igazság, szociális béke, tudás vagy hit mind-mind szinonim fogalmak a cél szempontjából. Hogyan lehetséges mégis, hogy ennyi sok *valóban munkáló* és nagy lelkek által fűtött erőtényezőnek az eredője, a mai ember és világa, oly lehangolóan harmóniátlan?! Hogyan lehetséges a mostani zűrös kor, melyben szent és nemes fogalmak állnak heggyel egymásnak, s a közéjük szorult ember szerencsétlen és vérző. Ugy látszik, elszabadultak természetes alapjukról mind a hitek és akarások, becsületes ideálok és embersegítő törekvések és most Goethe szánnivaló bűvészinasa feje felett táncolnak, vágnak, a Mester varázsszavára várva, mely rendet teremt és harmóniát visz az erőszakká vadult erők közé. Hasonlataink bizonyára sántikálók, s távol áll tőlünk, hogy bajaink, nyomorunk, lelki elesettségünk és kultúránk válságának okát egyetlen egyben, a tájtudat hiányában jelöljük meg. A biztos és harmóniát adó keretekből *régen* léptünk ki, talán már nem is azok vagyunk, akik az autárkia feladásakor voltunk, a folyamat kezdetén. Szavaink, mik e régi kort idézik, elszíntelenedtek vagy értelmet cseréltek, lelkünk új fogalmakkal töltekezett meg és ha manapság a magyar középkor táji emberének boldog és harmónikus életéről merünk szólni, jelszavak bunkói zuhannak a fejünkre. Pedig meg kell látnunk, hogy a tájban élés erőt adott, a hamis értelmezésű „felszabadulás" pedig földönfutóvá tette népünket. A régi, tájhoz rögzített életformát sírják vissza a magyarság tévesztésének okait világos szemmel felismerő öregek, ezt kívánják felújítani jogi formák között a sorskérdésünket szivükön hordozó tudósok. A szét-

[2] Kodolányi János: Baranyai utazás. Budapest, 1941.
[3] Mendöl Ribor: Táj és ember. Budapest, 1932.

züllés és pusztulás legvégletesebb kifejlését mutató egykés tájak kutatói különböző utakon elindulva jutnak ugyanahhoz az alapgondolathoz: *a tájkeret széttöredezése volt mindenütt a pusztulás megindítója. Kogutowicz, Kodolányi, Kovács Imre, Hidvégi, Fülep Lajos, Kiss Géza* idevágó gondolatainak hosszú sorát idézhetnök; legutóbb tisztán jogászi szempontoktól vezettetve jutott el a táji életegység meglátásáig a garammenti egyke egyik értékes tanulmánya.[4]

*

Tájnépesedési részletkérdésekig azért jutottunk el a táji embernevelés nagy problémájával viaskodván, mert *ebben* a vonatkozásban mutathatjuk be legszélsőbb kilengésben a kárt, melyet a tájtudat elhalványodása okozott. Mi ehez képest a földrajzi tudatlanság! Apró repedés kultúránk épületén, melyet alaposabb topográfiai tanítással pótolni lehet. De lehet-e visszahelyezni a szelek, vizek, hegyek ősi és természetes megnyilvánulásai közé a mai embert?! Elfelejtethetjük-e vele, hogy a tájnak és térnek nem korlátlan *ura,* hanem csupán általa kiemelkedett, Isten és szorgalma által vezetésre rendelt, de a tájba mindenkor, örökké, szervesen és részként beleillesztett élőlénye?! Minden megtéveszt, ami körülvesz bennünket, s hamis képzeteket kelt. A száguldó gépkocsi és zúgó repülőgép, a hangot és képet szinte pótló berendezések, a rombolás gépóriásai és a földből gombamódra kinövő új települések egyaránt rontják az ember arányérzékét: önmagát túlságosan nagynak, sokra képesnek tartja, a természetet primitívnek, inaktívnak képzeli. Vajjon olvashatja-e mosolygás és lekicsinylés nélkül ezeket a sorokat *korunk gépember-ideálja,* kinek élete lóerőezrek, motorok, huzalok világában terebélyesedett ki a mai látszat-tökélyig, s aki gombnyomásra „fogja" Madridot vagy Honolulut rádiójáan... Micsoda primitívség a tökéletes uhanóbombázó-mechanizmushoz képest a nádas vagy erdei tisztás, avándorló homok útja: a táj, melyben évezredek élete rétegződött egymás fölé hangtalanul és szenzáció nélkül! Pedig a drótok és kapcsolók világánál sokkal időállóbb emez, nem is beszélve arról, hogy a kiindulás *ez* volt. Azonban — halljuk az ellenvetést — az ember *túljutott* a fejlődésnek ezen a mondjuk, természeti fokán. Aztán „uralma alá hajtotta" a természet erőit. A természetjárás és turistáskodás éppen korunkban jutott hallatlan divatra. Tele vagyunk *népi* és földszagú *ősitehetségekkel, van* gyöngyösbokréta és nincs hét, hogy valaki a nagyok közül „le" ne menjen a vidékre, hogy onnan megfrissülve, de igen szívesen térjen vissza a „bűnös főváros"-ba. Gránitköveinken botorkázó harisnyás székelyek, falvainkban pedig tornacipős, vedlett-úri ruházatú kivetkőzöttek. Proletársors? Az új kor egységesítő hatásának első jelei? Uj kapcsolat ember és táj között, vagy az új emberhez idomuló új táj? Azért mult-e el nyomtalanul a régi tájember, mert meghalt a régi táj, vagy átértékelődött? Babits Mihály *Városvég*-ének *„lázas és gyászos vidék"*-e, hol *„a gyárból a csatornába szennyes ár foly"*, lesz-e az új ember ihletet adó tájképe, miként az új emberideál is a jellegtelen,

[4] Bónis György: Egyke és jogszokás a Garamvölgyén. (Társadalomtudomány, 1941. évi 3. szám)

semmi egyénit nem hordozó tömegember. . . *Schneller Károly* szavai jutnak eszünkbe: „. . . *a tünet az okkal, a látszat a valósággal összezavarodik és a kaoszban könnyű dolguk van az indulat démonjainak, az ürügy- és mentségkeresésnek.*“[5]

Ürügyet, mentséget valóban talál korunk minden szörnyűségre. *Harmónia* azonban nincs.

*

Most pedig lássuk az arkánumot, — szól az olvasó. Mi lesz tehát a régi boldogság visszanyerésének varázsszere?! Természetesen *nem* gyógyjavaslat adásáról adásáról van szó, s még a pontos diagnózisig sem jutottunk el. Azonban szilárd a hitünk, hogy minden bajfeltárás közelebb visz a majdan gyógyítandó, eredendő bajforráshoz. Sokan vagyunk, sokat látunk meg, és beállítottságunk szerint vetjük a hangsúlyt, majd erre, majd arra. Mi abban találjuk a diszharmóniák egyik fő okozóját, hogy *ember és tája között végzetes szakadék nyílt meg*, melybe belehullottak az ember-táj szimbiózisának összes értékei, a lemeztelenített ember pedig fáradó szárnyakkal és ólomsúlyokkal repdes ön-teremtette mesterkélt világában a nélkül, hogy pihenni, játszani is ledőlhetne a biztos talajra. Ebből az alaptézisből kiindulva rajzolhatjuk meg csupán a kórképet és kísérelhetjük felvázolni az általunk helyesnek tartott gyógyeljárást, melynek célkitűzése az ember táji nevelése. Természetes, hogy terveket készíteni és ideálokat kitűzni csak teljesen légüres térben, kényszerű meglevőktől *nem* korlátozottan lehet; ne lepődjék meg tehát senki, ha terveink és a középiskola jelenlegi rendszere *csupán* abból a szempontból koncentrikusak, amennyiben mindkettőnek közepében *a gyermek* áll.

*

Abból a tapasztalati tényből kiindulva, hogy az ember egész egyéniségének kialakitására az iskolai nevelés *igen csekély*, bár rendkivül *fontos* hatással bir, eleve fel kell tételezzük, hogy a táji embernevelés célkitüzésében *minden* iskolai oktató és nevelő *eszköz* egyetemlegesen osztozik. Korántsem földrajzi diktatúráról, vagy más efajta játékos tervekről óhajtunk itt beszélni, aminthogy az előzőkben is azt szerettük volna érzékeltetni, hogy nem tanóra-részesedések kisszerű szempontjairól van szó. Tehát *magára a földrajztanításra*, mint iskolai eszközre, csupán néhány mondatot szentelünk. Nézeteinket bővebben és ismételten kifejtettük ennek a folyóiratnak és a *Földrajzi Szemináriumnak* a hasábjain. Lehetetlen állapotnak tartjuk természetesen az iskolai földrajztanításnak mai alárendelt helyzetét. A nélkül, hogy itt most céltalan részletezésekbe merülnénk a különböző iskolafajok földrajzi oktatását illetően, meg kell állapítsuk, hogy *kevés osztályban, alacsony heti óraszámmal, nem kellő segédlettel* (kirándulás, film, térkép, stb.) *és főleg rettenetes tananyagbeli túlterheléssel tanítják a tárgyat. Külön kiemeljük a szülőföld tájrajzi tanításának szinte hihetetlen hiányait* s azt a valósággal bujkálásszerű erőfeszítést, amellyel néhány lelkes geográfus dolgozik, hogy a tantervek és utasítások spanyolcsizmáiba szorulva *mégis*

[5] Schneller Károly: Időszerű gondolatok a népesedésről. Budapest, 1940.

juttasson valamit azoknak a földrajzi gondolkodásból és nélkülözhetetlen adatszerűségekből, akiknek emberré neveléséért — *bár a felelősséget e téren határozottan el kell háritsa magáról* — számadásra vonható. Nem segít azon sem módszer, sem óravázlat, de még szakfelügyelői látogatás és kötetekre menő utasítás sem, hogy pl. a kereskedelmi középiskola új tantervében Magyarország földrajzára egyetlen egy osztály földrajzi óraszáma és abból is csupán egy töredék jut. Még hozzá *alsó* osztályban és — tapasztalás szerint — olyan földrajzi előképzettséggel rendelkező tanulók között, akiknek, midőn *„az ember hatalmi törekvéseinek földrajzi okai"* szerepelnek a tanításmenetben, világtájakat és klímabeli alapfogalmakat kell tanítani. Megjegyezzük, hogy a középiskola felső osztályaiban ez az iskolafaj adja a földrajzórák *maximumát*. Az utolsó két évben azonban a földrajz már itt is csupán más tárgyak *kapcsolataként* szerepel, — hogy az efféle *„tantárgyi koncentráció"* mit valósít meg a földrajz elsődleges célkitűzéseiből, azt — a tananyagbeli túlzsúfoltság mai hinárjában — tanárok és laikusok képzeletére bizzuk.

*

A földrajztanítás azonban, a legkiválóbb tanár kezébe adva is a tárgyat, csupán alapjait rakhatja le vagy tárgyi adatszerűségeit és tudatosítását szolgáltathatja a táji nevelésnek. Ennek célja ugyanis lényegesen *több* és lényegesen *más*, mint a jeles topográfiai tudás, vagy a magasabb térjelenségek kapcsolatainak eszményi átértése. Igazi, bensőséges *kapcsolat kialakításáról van itt szó táj és ember között*, önerőink és képességeink tudatos ismerete mellett alázat a természet erői előtt és élménnyé válása annak, hogy mindenfajta életmegnyilvánulásnak egyetlen biztos és reális kerete *a természeti erők működési területének kisebb, harmónikus egysége, a táj*. Táji embernevelésünk ideálja nem adja fel a civilizációs értékeket, sőt mélyre ágyazza azokat lelkében, de egyetlen percre nem felejti az otthon, a szülőföld képét, ismeri a benne munkáló táji erőket, számol velük emberi célkitűzéseinél, mérlegeli a táj telének és patakjának, talajának és gazdasági leltárának, helyzetének, tájszomszédainak és emberi foglalkozásainak minden adottságát akkor, amikor munkáját végzi, legyen az telekkönyvvezetés, ügynöki akvizició vagy kendértilolás. Bizarr példákat hozunk, hogy sablonokba ne merevedjünk és éreztessük: *a valóság* talaján akarunk maradni, sőt egész célkitűzésünk éppen az, hogy visszakerüljünk a reális szemléleti sikra. Mert — *ugyebár* — nem mozog a valóság síkján, aki szülőföld és táj nélkül, valamelyik város háztengerében felnőve hirtelen a Székelyföldre kerül és megérkezése után két héttel már *„átfogó és szerves programot"* ad a terület népének gazdasági megsegítésére. De téved, aki azt hiszi, hogy *kisebb hatósugárban* nélkülözhető a tájlélekkel való életteljes kapcsolat. Egészen magányos elefántcsonttoronylakó képzelhető csak el olyannak, aki *hivatását a köz javára képes gyakorolni*, mondjuk a vasúti vagonszámok összeadásának magasztos feladatkörében, *az őt körülvevő tér életjelenségeinek ismerete nélkül.*

Ismeret és életközösség, ez az első külső jegye a tájban nevelt embernek. Tehát ne kirándulásszerű élmények, majálisok és ünnepi felvonulások, romantikus visszaemlékezések ködében jelenjék meg képzele-

tében a táj, hanem úgy, amint van, mindennapi életében. Ismerje helyrajzát és miden zegét-zugát, tudja az előnyöket és legyen tisztában a hátrányokkal, dolgozzon benne, próbálja meg végigkisérni életét az őstájtól a jelenkorig és lássa világosan a helyzetét: hanyatló vagy emelkedő szakában él, mik a kilátásai. Mind ezek alapján pedig tudjon fogalmat alkotni magának arról, hogy *mi a szerepe a tájban?* A táji neveltségű ember nem lehet deklasszált, légüres térben imbolygó, mert gyökerei *egy* területhez kötik, melyre vonatkoztatva élményszerű előtte a *Szózat* igazsága: *itt élned, halnod kell!* Félreértések elkerülése végett szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy *nem* kívánjuk az egyént ólomt súlyokkal *születése helyéhez* láncolni, de kell legyen gyökere *valahol, ahonnan* más tájra vándorolhat, *ahonnan* tudatosan költözik, testben, szellemiekben, vagy mindkettőt egyszerre. *Ez* az embereszmény régóta körvonalazott az irodalomban, néprajzban zenében s akik ezekkel a stúdiumokkal foglalkoznak, régen hiányolják a táji embert. Önmagában sem építkezési vagy gazdálkodási forma, sem mese, sem bölcsődal fenn nem maradhat; átörökítéséhez ember kell, aki primitív fokon tudattalanul, kultúrált fokon azonban tudatosan vállalja a közösséget tájával minden vonatkozásban. *A táji neveltségű ember tehát gazdagabb, differenciáltabb kultúráju,* mint a gyökértelen, a tömegnevelés eredményezettje, mert amellett, hogy elsajátította az általános műveltség elemeit és magáévá tette idegen tájak kultúráját is főbb vonásokban, megőrizte sajátját, még hozzá *tudatosodott fokon, értelmet lelve és munkára készen érte.*

Micsoda nehézségek merednek e futtában vázolt embernevelés megvalósítása elé! Széleskörű *decentralizáció* — tehát pontosan ellenkezője annak, ami egyre erősödő folyamat manapság — különösen kultúrális síkon az alfája a lehetőségek megadásának: ne szintelenedjék, sekélyesedjék el az, aki az elemi iskolánál magasabb végzettséget óhajt szerezni. *Karácsony Sándor* gondolatai ebben a vonatkozásban teljesen fedik elgondolásainkat[6] és vele együtt valljuk, hogy az akadémiai fokozatos rektorságok 17. századában lényegesen nagyobb feltételeivel rendelkezett a táj eredeti kultúrája megtartásának, továbbfejlesztésének, mint manapság, mikor mindent, ami érték, felszív Budapest, a nélkül, hogy igazi kultúra tekintetében valamit is adna a falunak, *Ami a faluból Budapestre eljut;* mese és dal, tánc és népművészet, zamatos magyar beszéd és harmónikus együttélés a tájjal, — *ami a faluba eljut Budapestről:* — különben ezt felesleges részletezni. Hasonlítsa össze, aki kíváncsi reá, a nagyvárost megjárt fiatalembert vagy leányt otthon élt társaival. Egyetlen szó van reá: *métely.* E métely azonban még mindig csillogó perspektivát sejtet a falu határa között élő szemében, s nincs, aki a kultúra és tudás *teljes vértezetében* vegye fel a harcot ellene. Ehez az eredményes harchoz ugyanis az is kellene, *hogy a táji élet valóban kívánatos legyen, s megkapja a táji ember azokat az alapvető szociális, civilizációs, gazdasági, anyagi kellékeket, melyek birtokában nem fogja varázsos színben látni a fővárosi viceházmesterséget.* Tehát a szervesen

[6] Karácsony Sándor: A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja. Budapest, 1939.

egybefüggő reformláncolat éppugy szükséges a táji emberneveléshez, mint a tájba hozott kultúra és humánum egésze. E két alapokat adó feltétel mellett az intézkedések hosszú sorát kellene meghozni, hogy a tájtudat megmaradjon, sőt erősödjék a merev elzárkózás *nélkül.* Táji alapra kellene fektetni a honvédelmi nevelés *kiképzésen felüli* részét, a *szórakozásokat* (milyen jellegtelenné, üressé tesz és micsoda kiábrándulást hoz a mai mozi!), intézményesen és a célszerűség jegyében kellene gondoskodni a táji *viselet* észszerű mérvű fenntartásáról és az *épitkezések* irányításánál szóhoz kellene jusson az egészségi és gazdasági szempontokon túl a táji jelleg. A feladatok a táji keret erősítése érdekében természetesen sokrétűbbek az általunk felsoroltaknál, de a felsorolást nyugodtan bízzuk a következő időkre, hiszen megvalósításuk úgysem áll a *„sofort"* programmok jegyzékén. Különben is: *mutatis mutandis. Kétféle módja van a tájkeretből való kiszakadásnak,* de száz eszközt kell alkalmazni a visszavezetésre. Kiszakadt a tájkeretből a tájban ma is fizikailag élő, sőt a földet művelő, hegyet-erdőt járó ember, *ha lelki közössége szünt meg környezetével.* Magyar vidékeink egyik legáltalánosabb és legszomorúbb jelensége ez: környezetüket szégyenlik, nem szeretik, attól bármi áron elszakadni igyekszenek. Ennek a lelki elszakadtságnak a megszüntetése talán még nehezebb, mint *a városi tájba került ember fizikai visszaillesztése a természetes környezetbe; ez a tájból való kiszakadásnak másik, talán kevésbbé veszedelmes fajtája.* A kőház, az aszfalt és az irodai szoba emberére gondolunk, kinek szülőföldje egy klinikai szoba, gyermekkorából visszaintegető emlékei utcasarkok, parkok szűkreszabott gyepkockái, hazája pedig többé nem Kárpát-medence vagy középdunai táj, hanem *egy* hivatal, mely Kaliforniában éppúgy lehetne, mint Budapest bérházának hatodik emeletén. Ez az embertipus intézi, egyre inkább elhatalmasodva, az *ország* sorsát minden vonatkozásban; ő szabja meg, mit kell mint elemi ismereteket. tanulnia a dunamenti kicsiny falvak iskolásgyermekének, előírja a dalokat, verseket, irányítja az egyik legfontosabb nevelőeszköznek, a rádiónak a műsorát (minekfolytán ma már igazán fehér holló a hajdan leggazdagabb népzenéjű tájakon is az az ember, akinek szemében ne a *Tenyeremen hordom* és *Elbújok az oszlopok mögött* lenne a *„magyar"* nóták királya, a hazafias daloké pedig az *Erdélyi-induló*), sorsot jelentő rendelkezéseket ad ki a gazdasági élet ezernyi ágában, megszabja a tömegcikkek stilusát, tehát ízlést diktál, közvéleményt formál, hirlapot ír. Ez az embertipus, amelyik Budapestről *„leutazik"* a vidékre, hipphopp, gyorsan rombol még valamit — ha ugyan lehet — egy-két *„pesti"* viccel, kiszólással, figura ugyan a mezőn és a sárban, de mégis abszolút tekintély, mert *„Pestről jött ám!„*, és a faluban mindenki jól tudja: ez a hely a hatalom, fény és megélhetési lehetőségek fókusza az az országban. Tájtudattal rendelkező kultúráltak előtt mulatságos alak az ilyen tájtalan, de vajjon mosolygunk-e a nehézkezű paraszton, aki tűzre teszi a faragott bölcsőt, házába hívja a régi festett cseréptálakért, korsókért vásári edényárút kináló házalót, elkótyavetyéli anyái szőttesét (előfordult már az is legutóbb egyik népi himzésben leggazdagabb tájunkon, hogy a főbiró *nem tudott* összeszedni néhány néphimzéses te-

rítőt, párnahuzatot, ruhadarabot egy kiállítás számára, nem azért, mert nem akartak adni, hanem azért mert az utolsó években valósággal lázasan dobálták szét a közeli város piacán), szívesen használja a pesti jassz- kifejezések tájszólásos alakjait, egész valójáról lesír, hogy legszívesebben bőrét is kicserélné, csakhogy megszabaduljon mind attól, ami ősi öröksége szülőföldje révén. . .

*

Ne áltassuk magunkat: iskoláinkban ilyen tömegek ülnek. Nemrég megkérdeztük az egyik osztályban, — tipikusan agrárvárosi alföldi iskolában — a tanulóktól: *ki fejt már tehenet?* Hatalmas nevetés volt a válasz; a kacaj élességéből és a vele párhuzamosan vörösre pirult néhány arcból megéreztük, hogy nemcsak nem érdekli a 16-17 éves leányokat ez a foglalkozás, de egyenesen szégyenteljesnek tartják. Az elpirultak — mint később titokban elmondták — tudnak ugyan tehenet fejni, de e kép után jelentkezni nem mertek, és mi azt hisszük, mostantól fogva gondosan titkolni is fogják tudásukat. *A réteg*, amelynél ezt a tapasztalatunkat szereztük: *parasztszülők, legfeljebb parasztnagyszülők sarja, tősgyökeresen magyar*; már mindent elvesztett-elhányt, ami táji öröksége, múltak drága és szépséges kincse, egyéniséget adó színe és zamatja volt, de semmit helyébe nem kapott, jellegtelen, proletárszürkeségű, daltalan és rímtelen tömeggé vált. *Micsoda iskolán kellett átszégyenkeznie ennek az egy-két nemzedéknek*, mig tudatára ébredt annak, hogy le *kell* vetkeznie mindent, amit táji multjából hozott magával különben nem boldogul, nevetséges. . . Hol, melyik ponton kezdjük a harcot ez ellen az értékfosztó, romboló, pusztító, sekélyesítő *közhangulat* ellen? Véleményünk szerint egyetlen kiindulás lehetséges: visszavezetni gyermeket és felnőttet egyaránt a röghöz, megmutatni neki, hogy mindaz, *amit ma megvetnek, lenéznek:* vers, népszokás, ruha, építési mód, — *egyedüli természetes*, amivel a kacsalábon forgó *város* mesterkélt, természetellenes *világa mereven szembenáll.*

Kicsiny kortól szoktatás, a táji jelenségek állandó tudatosítása, *de a teljes kultúra megadása*, sűrű együttélés a természetes környezettel, a népi műveltség megbecsülése, értékeinek és szépségeinek állandó ismertetése, népi játékok játszatása, népi énekek énekeltetése, végül a tájak egységének hazaként való rögzítése, — ime, ezeket a módszereket tudjuk futtában ajánlani a táji nevelés érdekében. *Fontosabb az eszközöknél a lélek, mellyel alkalmazzuk őket:* ha a gyermek a leghalványabban is megsejti, hogy *mi magunk* nem vagyunk meggyőződve tanításaink helyességéről, az egész *ügy* gyorsan komikumba fullad és árulóivá váltunk, bűnösebbekké, mint a táji értékeket durván lefosztó közvélemény. *Beszéljen* a tanító sokszor és szeretettel szülőföldjéről, tájáról, ne tekintse elveszett időnek a reáfordított perceket, de kérdezze a gyermekektől is: mi veszi körül őt, mit tart tájának, hol érzi magát otthon?!

Ha *rendszer és tanító* ilyen értelemben neveli következetesen és lelkesedéssel, a gyermeket, abban fel fog ébredni valami halvány kétely az iránt, hogy talán mégsem az álhazafias, frázisos, vitézkötéses puffogások az igazi kifejezői a hazaszeretetnek, hanem tájunk és önmagunk

táji értékeinek, tudatos szeretete, védelme, fejlesztése. Ilyen neveltség mellett remélhető, hogy *lesz* közönsége *Bartók, Kodály* zenéjének, a vérbeli tájfestőknek, olvasója a saját sorskérdéseinket számontartóknak és megértője a jövendő középosztályban a népi szociális kérdésnek. . .

Úgy érezzük, harmóniát is lophatunk ilyen módon a modern ember végletekkel harcoló lelkébe. Ha táji neveltségű: tudja, érzi, mi a természetes, és ezen az iránytűn el tud igazodni a fogalmak kaoszában. *Természetes* a megujuló növényzet, a téli álomba dermedő erdő, az építő munka, a szelekció és *természetellenes* a kihaló család, a régmult szellemének erőszakosan felújított, neobarok uralma, a rombolás és pusztítás mindenfajta változata, az indoknélküli privilégizálás. Természetes az élet és természetes, nem félelmes, a halál. És ami szép, mind természetes. ami pedig természetes, mind szép, mert kétségeket nem támaszt, reménytelenséget nem kelt, mint az ember tettei és az ember világa.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

A magyar nyelvi iskolai dolgozatok.

Iskolai tanításunk központjában kétségtelenül az u. n. nemzeti tárgyak állanak. Ezek a legfontosabbak, ezekkel van módunkban legjobban nevelői céljainkat megközelíteni. E tárgyak nem csak új ismeretekhez vezetnek, de anyagukban, hőseikben valahol magára vél ismerni növendékünk, akiknek sorsa érdekli, velük érez, aggódik értük s példaképe lesz.

Nemzeti tárgyaink közül is a történelem és a magyar nyelv az, amelyek a legnagyobb alakító erővel birnak. A kettő közül pedig a magyar nyelv bír elsődleges fontossággal, ez egész tanításunk gerince. Ez tanít meg gyönyörködni olvasmányaival a magyar multban, ez állít elénk példaképet alakjaiban, ez visz el képzeletben hazánk soha nem látott bérceire, folyóvölgyeibe síkságaira stb. Nem is tud addig soha érdektelenül, odaadó hűséggel ragaszkodni az ezeréves határok csonkíthatatlanságához egyetlen nemzetiségünk sem, amíg édes anyanyelvünk mesés gazdaságában és színpompájában át nem tekinti e földet! „Nyelvében él a nemzet!“ Ez a legnagyobb kötőerő, a legnagyobb fegyver! Ha magyarul gondolkoznak, magyarul éreznek is. Akinek egyszer már a szivéig hatott a szőke Tiszánkon táncot járó apró tündérkék lépteinek csengése, aki egyszer már örömmel felelt Ankerschmidt lovagról, aki aggódott Miklósért párviadalban, — nem lehet hűtlen hazánkhoz.

S nyelvünk írott képe, a betű, végigkísér egész életünkön. Irásunkról, annak szép és helyes voltáról ítélnek meg bennünket az ismeretlenek. Ez a két képesség, amelynek átadása és átvevése a legnagyobb gondot okoz tanárnak és tanítványnak egyaránt. Igen alaposnak és körültekintőnek kell lenni annak a nevelőnek, ki ezt a feladatát hiányta-

lanul el akarja végezni. Ebbeli nagy munkájában csupán az iskolai írásbeli dolgozatokra óhajtanék részletesebben kitérni, ahol hónaponként kiviláglik növendékeink előrehaladásának mértéke.

S itt mindjárt meg kell állapítanunk, hogy magyar óra nem mulhat el házi feladat megtárgyalása és feladása nélkül. Egy magyar nyelvi tanmenet bírálatában olvastam, hogy:

a házi gyakorlatok elég gyakoriak. Mivel más tárgyak tanárai is adnak házi gyakorlatot, kívánatos, hogy ezt a gyakoriságot a rövidséggel ellensúlyozzuk.

Szerintem a magyar nyelvi házi feladatok sohasem lehetnek „elég gyakoriak." Részben, mert csak itt adódik alkalom tanulóink nyelvének megtisztítására az oda betolakodott magyartalanságoktól s sajátíttathatjuk el velük a tiszta helyesírást, s részben elhibázott magyar nyelvi tanítás az, amely után nincs növendékeinknek mondani valójuk. Írásbeli feladataink pedig a begyakorlást és rögzítést szolgálják egyben. Legyen csak minden óránk után házi feladat s ha természetszerűleg tekintettel is vagyunk fiaink képességére és elfoglaltságára, nem a magyar nyelvi tanár az, aki elengedheti a házi feladatot munkatorlódás esetén.

Mindebből az is következik, hogy a házi feladatok nem lehetnek ötletszerűek, hanem gondosan megválasztottak, a fokozatosság és a gyermek érdeklődési körének teljes figyelembentartása mellett. S épp ezért igen furcsának találom azt a roppant nagy ingadozást, amely a házi feladatokban mutatkozó előrehaladás rögzítéseként az évi 8 dolgozat mineműségében, fajtáinak sorrendjében megnyilvánul.

Értem ezen, hogy egyesek a polg. isk. I. osztályában 2 másolást, 1 tollbamondást és 4 közös fogalmazást találtak szükségesnek. Ezen véglettől kezdve sokféle árnyalatban találkozhatunk e kérdéssel s nem tudom okát találni, miért nem lehetett e kérdést már félig-meddig rögzíteni. Mert lehetetlen, hogy az én vidéki, sokféle elemi iskolából jövő, kétségtelenül kisebb előképzettségű tanulóim nehezebb feladattal tudjanak megbirkózni, mint a számtalan előnyt élvező fővárosi tanulók.

Igazán eredményes munkát csak ott lehet végezni, ahol a tanulók 4 évi dolgozatai és házi feladatai előre megállapítottak. Ahol tervszerűség uralkodik, tanulóink nem írnak 2-3-szor ugyanarról a tárgyról, avagy hagynak el fontos dolgozatfajtákat.

E célnak megfelelően próbáltam megállapítani a következőkben: 1) a polg. isk. négy osztályában írandó dolgozatok műfajait és 2) állítottam össze egy 4 osztályú iskola négy évi dolgozatainak címeit.

I. osztály.

I. Közös fogalmazás közös élményről, vagy a János vitézből.
II. Egyéni fogalmazás közös élményről.
III. „ „ egyéni élményről.
IV. „ „ „ „
V. Növény, állat, tárgy, közvetlen megfigyelés alapján.
VI. Képleírás.
VII. Esemény elbeszélése.

VIII. Szociális tárgyú, elmélkedésszerű magábaszállás.

Az első négy dolgozat fogalmazás, az V. és VI. leírás, VII. elbeszélés, VIII. fogalmazás, vagy elbeszélés. Az első dolgozatírásig egy hónap áll rendelkezésünkre, ez alatt tájékozódhatunk tanulóink helyesírási készségéről, melyet több házi másolási feladattal, tollbamondással, az órák eleji helyesírási példákkal már némileg megerősítettünk.

Az első közös fogalmazást akár a János vitézből is meríthetjük, e mesevilág még igen közel áll szivükhöz. A második is közös élmény, hogy az egész osztály hozzászólhasson, elmondják észrevételeiket s aztán egyenkint leírják. A 3. és 4. dolgozat élményükből fakad, közvetlen átélés útján. Az 5. megírásánál, — a félévi mérleg mellett, — közvetlen szemlélet segíti őket a könnyű fogalmazáshoz. Nemkülönben a 6.-nál, ha az más természetű is. A 7. dolgozat is élmény lesz, de a feldolgozási mód elbeszélésszerű. Utolsó dolgozatukban a szociális érzületük, lelkiismeretvizsgálásuk nyer helyet, így :

I. *a)* Kirándultunk a ligetbe.
b) Tizpercben.
c) Az óriások országa.
d) A huszárok legyőzik a törököket.

II. *a)* Nyolc óra előtt.
b) Filmet vetítettek.
c) Örömet szereztem édesanyámnak.
d) Bélát baleset érte.

III. *a)* Mikor először ültem vonaton.
b) Rosszat álmodtam.
c) Mit szeretnék kapni karácsonyra ?
d) Felkeléstől az iskoláig.

IV. *a)* Télapó megrázta szakállát.
b) Hóembert készítünk.
c) Karácsonyestém.
d) De megijedtem !

V. *a)* Kikaptuk az értesítőt.
b) Tél az iskolaablakból.
c) Iskolástáskám és tartalma.
d) Az iskolaudvar.

VI. *a)* A honfoglalás.
b) Zrinyi kirohanása.
c) Budavár bevétele.
d) Szegény Lajos király.

VII. *a)* Eltörött a tintásüveg.
b) A guruló kalap.
c) Hazaérkeztem. (Elbeszéli egy fecske.)
d) Vendégem volt.

VIII. *a)* Segítsünk szüleinknek ?
b) Védem a madarakat !
c) Rossz fát tettem a tűzre.
d) Édesanyám könnye.

Mindezek azonban természetszerűleg nem lesznek beskatulyázások, áttör rajtuk az alkalomszerűség : tűzvész, mentők, árvíz stb.

II. osztály.

I. Irányított fogalmazás, esetleg költemény alapján.
II. Fogalmazás élmény alapján.
III. Fogalmazás élmény alapján.
IV. Kép- és filmleírás.
V. Növény, állat, tárgy leírása.
VI. Elbeszélés elképzelés alapján.
VII. Szociális tárgyú fogalmazás.
VIII. Hazafias tárgyú fogalmazás.

Az első dolgozatnál egy-egy gondolattal irányítólag hatunk a gyermekekre, a nélkül azonban, hogy ezáltal elvesztenék független gondo-

latkapcsolásaikat. Csupán — miként azt már több oldalról hangoztatták, — olyan lelkiállapotot idézünk elő, amelyben nagy a tanuló kifejezni akarása, közlési vágya.

A többi hét dolgozat tárgyköréhez nincs hozzáfűzni valóm, ott a címek mondanak meg mindent.

I. *a)* De jó volna odamenni!
b) Ha én lettem volna a biró!
c) Egy nap az iskolában.
d) Szellőztessünk!

II. *a)* Szegény kis boci!
b) Mozgalmas délutánom!
c) Halottak napja.
d) Levelet hozott a póstás.

III. *a)* Soha többé!
b) De jó vendégnek lenni.
c) Siklik a korcsolya, szánkó.
d) Repül a hólabda.

IV. *a)* Mindhalálig!
b) Eger ostroma.
c) Add meg magad Szondi!
d) A kobra és a mungó.

V. *a)* Az én otthonom.
b) Diáksapkám.
c) Marci cicám.
d) Legkedvesebb virágom.

VI. *a)* Beszélgetnek a leckekönyvek.
b) Beszélgetnek a padok.
c) A hosszú út után. (Elb. egy gólya.)
d) Gyorsan növekedem (Elb. egy kukorica.)

VII. *a)* A koldus kenyér.
b) Hogyan takarékoskodom?
c) A pusztító árvíz.
d) Elhamvadt a szomszéd háza.

VIII. *a)* Magyar ököl (kard) volt.
b) Még csonkák vagyunk!
c) Pártoljuk a magyar ipart!
d) Milyen az én hazaszeretem?

Az 5. dolgozat tárgyköre ugyanolyan ugyan mint az előző osztály 5. dolgozatáé, azonban már fejlődést kell mutatnia s a tárgyakat sem szemléli a tanuló közvetlenül, hanem visszaemlékezik rájuk, felidézi őket, avagy nehezebb is a tárgyakról írnia.

III. osztály.

I. Fogalmazás élményről.
II. Elbeszélés élményről.
III. Elbeszélés elképzelés után.
IV. Leírás.
V. Elmélkedés, szociális tárgyú.
VI. Jellemzés Toldiból.
VII. Hazafias tárgyú fogalmazás.
VIII. Levél.

I. *a)* A nyáron történt.
b) Egy nyári estém otthon.
c) Nyári utazásom.
d) Vízen; víz mellett.

II. *a)* Búcsúznak a falevelek.
b) Itt a vonat!
c) Katonavonat.
d) Leventeórán.

III. *a)* Az én gazdám. (Elb. a könyvem.)
b) Mesél a karácsonyfa.
c) Levelek a póstaládában.
d) Magyar karácsony Nyitrán.

IV. *a)* A hősök szobra.
b) A mi házunk.
c) Legkedvesebb háziállatom.
d) A tamási piac.

V. *a)* Tőlem függ a boldogságom.
b) Miért pártolom a hazai ipart.
c) Legkedvesebb olvasmányom. (Miért?)
d) Kötelességteljesítés. (Bizo-

nyítvány, — akarom!)
VI. *a*) Toldi és a cseh.
b) Testvérek találkozása.
c) Miklós és György.
d) Toldi Lőrincné.
VII. *a*) Zsong az erdő!
b) Magyarország néprajzi térképe előtt.
c) Akik értünk haltak meg.
d) Vezérkari jelentés. (Mi van mögötte?)
VIII. *a*) Kedves Barátom (Külföldre.)
b) Kedves Barátom (Megszállt területre.)
c) Kedves Barátom (Jövő terveimről.)
d) Kedves Barátom (Visszapillantás.)

A IV. dolgozatnál már túl vannak a leírásokon, ismerik sajátságait, tudják, mikor lehet jó. A VI. Toldiról szól, miután tanulását már befejezték. Mintegy elbúcsúzónak a sok órán át örömmel olvasott hősüktől. A VII. a) nem hazafias tárgyú ugyan, de helyette az a VIII. a). Itt tanulják a magánügyiratokat, itt írnak tehát levélalakban, elsajátítva hangját, stilusát.

IV. osztály.

I. Fogalmazás régmúlt élményekről.
II. Leírás.
III. Elbeszélés.
IV. Elmélkedés, vagy elképzelt cselekmény.
V. Hazafias tárgyú fogalmazás.
VI. A tanultakból.
VII. Jellemzés.
VIII. Búcsú.

I. *a*) A nyári napsugár!
b) Nyári kalandom vízen.
c) Nyári kirándulásom.
d) Nagy élmény volt!
II. *a*) A mi házunk.
b) A mi templomunk.
c) Novemberi hangulat az erdőben.
d) A mi iskolánk.
III. *a*) Két cinke beszélget.
b) Hogyan lett belőlem kenyér?
c) Mit súgnak az iskolafalak?
d) Nyulak ha találkoznak.
IV. *a*) Ha hatalmam volna.
b) Légitámadás.
c) Újévi gondolatok.
d) Amikor imádkozom.
V. *a*) Est a kuruc táborban.
b) Kikaptuk a félévi bizonyítványt.
c) Ott vergődе Lajos király.
d) Magyar szárnyakkal.
VI. *a*) Arany és Petőfi költészete. (Párhuzam.)
b) A lelkiismeret Arany János balladáiban.
c) V. László bűnhődése.
d) Legkedvesebb regényalakom.
VII. *a*) Ez vagyok én.
b) A legjobb barátom.
c) A kofa.
d) A föld és a munkálója.
VIII. *a*) Búcsúzom.
b) Pályaválasztás előtt.
c) Hív az élet.
d) Négy évig együtt.

Ezen negyedik osztály dolgozatai közül otthon készülnek — az Utasításnak megfelelően — a 2. 3. 6. és 8. dolgozatok.

Az egyes dolgozatfajtákon belül is úgy osszuk el a dolgozatokat, hogy a 4 év alatt, nemcsak, hogy nem írnak egy tárgyról kétszer, de

valamelyik osztályban okvetlen írnak egyszer: a magyar ipar pártolásáról, írnak magyar győzelemről, magyar dicsőségről.

A dolgozatok címeinek összeválogatásánál segítségemre voltak Csapó—Vanek Útmutatója, Szántó Lőrinc és Mihályi Blanka művei.

Kiss Árpád.

Antikvitás és korunk.*

„Klassik ist Adel geistigen Menschentums zum Gesetz der Form erhoben."
[W. Schadewaldt].

A történelmi „emberség" lélekrajzát vizsgáló szaktudományok azokat a szellemi áramlatokat kutatják, amelyek az idők folyamán az emberfogalom elmélyítéséhez vagy megnemesítéséhez hozzájárultak. Ilyen művelődési értékeszmék a mai nyugati emberiség életében a kereszténység, a humanizmus továbbá a szó eredeti értelmében vett szocializmus. Az előbbi az ember tekintetét a transzcendens valóságokra irányította és így létének, tevékenységének természetfölötti értelmet adott. Az utóbbiak pedig ráeszméltették őt az ember-mivoltának immanens értékeire, melyek a „homo" szellemi adottságait, egyéni és társadalmi kötelezettségeit töltötték meg erkölcsi szempontokkal és így hozzájárultak az etikai gyökérzetből táplálkozó embertudat kialakulásához. Ezek mellett a ma is élő történelmi hatótényezők mellett azonban nem szabad elfelejtkeznünk arról az eszmehullámról, amely a klasszikus kor pogány világából indult ki, de sok átmentett értékével találkozunk a megkeresztelt és civilizált Európa életében is. Ez volt az antik kultúrában a több alaprétegből összetevődő kalokagathia, mely az axiológia létrendjéből a szépnek és jónak fogalmát hordozza nevében, s amelyet épen a görög bölcseletben szervesen egészített ki az értékek harmadik faja: a belátáson nyugvó igaz gondolat, a Logos.

A görögség volt az első európai kultúrnép, amelyik a lét és érték viszonyát, vagyis a világnézet kérdését tisztázni igyekezett. Ezzel vívta ki a maga szellemtörténeti méltóságát. Emberi öntudatát pedig leginkább azzal biztosította, hogy ezeket a normatív létkérdéseket megoldani megkísérelte. Az ókor világnézetének és emberformáló törekvéseinek nagyhatású munkálói a hivatott írók és bölcselők. Az ő elmélkedéseikben jelenik meg a kor gyermekei számára az az emberi értékgondolat, mely épen a legnemesebbeket szólítja fel a megvalósításra. Ők sejtik meg a legtökéletesebb ember eszméjét, ők mutatnak rá arra az erkölcsi ideálra,

* A Délmagyarországi Nevelők Egyesületében vetődött fel a gondolat, hogy a klasszikus nyelvek érettségi követelményeit oda kellene módosítani, hogy a jelölt valamilyen formában az írók és remekművek tartalmi értékeléséről, alapeszméjükről és világnézeti célzatukról is beszámoljon. Mindehhez azonban szükséges, hogy a klasszikus oktatásunk a felső osztályokban ilyen szempontokra is kiterjeszkedjen. Ennek a gondolatnak bőven kifejtésére vállalkoznak az itt következő fejtegetések.
[*Szerk*].

melynek megközelítése mindig ihlette a többrevágyó egyéniségeket. Sőt az ő irodalmi örökségükben találunk közvetett vagy közvetlen gyakorlati útmutatásokat, módszertervezeteket arra, hogyan vélik ők a felismert eszményt telérhetőnek. Az ember a primitív lény ösztönével még benne él — szine még a mindenségbe olvadó öntudattal — a természetben. S akkor veszi kezdetét a görög világnézés kibontakozása, amikor a szubjektív érzet és gondolkodás az öntudat objektív keretei közé vetődik, vagyis mikor az „Én" kezdi magát szembeállítani a nagy Létezővel s a mindenség életét önmagában mint tárgyi valóságot igyekszik felfogni, anélkül, hogy maga maradéktalanul azonosulna vele. Az út, amelyen ez a pszichológiai szembesítés megindul, nem más mint a Logos-ban kifejezésre jutó értelem szemlélődési útja.

Az antikvitás lélekrajza tehát lényegében arra a gondolatmenetre terjeszkedik ki: mit tartott az ókor felfogása értékesnek a tökéletesebb embertípus kibontakozása érdekében, és hogyan jelölték meg a szakszerű vagy szépirodalmi alkotásokban az irányt az etikumnak azon magaslatai felé, amely olykor ihletett látomás fényében csillant fel írói képzeletük előtt. Így forrt szoros egységbe az ókor irodalma a *paideia* gondolatával, s a magyar pedagógia célja is az, hogy az antikvitás irodalmi örökségében rejlő értékeszméket mint nevelési irányelveket az axiológiai mérőjére helyezve megjelölje bennük a kortársakra való hatásukat, világnéző célzatukat és pozitív vagy negatív formában lefoglalja tanításaikat a hazai humanista nevelés számára. Hiszen a nevelés lényege az értékek felismertetése és rásegítés a megvalósításukra.

A történetbölcselet tanusága szerint az ókori ember világnéző elmélkedése elsősorban arra irányult, hogy a világegyetem egészében szervesen elhelyezkedjen. Ő ugyanis a természetnek (kozmosz-nak) egy tagja, de ezt a testi függést a görög elme gyenge szálnak érezte, ezért két nagyszabású kísérletet tett arra, hogy az egyént az erkölcsi világrend polifóniájába mint harmonikusan rezonáló tényezőt szintén beilleszsze. Az egyik volt Sokrates gondolata, (mely részletesen csak Platon és Aristoteles bölcseletében bontakozott ki). Eszerint az ember kicsiben ott hordozza öntudatában a világmindenség etikai törvényszerűségét; kulcsa pedig ehhez az értelemnek felvilágosult látása. (Platon világrendjének értékpiramisán a Jó ideája állt mint legmagasabbrendű kötelező eszmény. Aristoteles pedig a tökéletesedés elvének kiterjesztésével a világrend normáját terjesztette ki az értelmes tevékenység fogalmában az emberre). A másik kísérlet a sztoa Ős-logos tana, amely mint erkölcsi-értelmi világszellem az emberi lélek őstalaja is. Ennek törvényei tehát az etikai vérrokonság ténye folytán a „bölcs" számára a legfőbb életirányító tényezők. Az antikvitás erkölcsi világnézésének vizsgálatakor ugyanis nem szabad szem elől tévesztenünk azt a tényt, hogy az ókori irodalomban, államberendezkedésben, nevelési eljárásban továbbá a művészetnek minden alkotásában megnyilvánul az embernek a világrend nagy Egységébe való szerves beilleszkedési vágya. Ennek a törekvésnek alapja kétségtelenül a görög népléleknek az a képessége volt, mellyel a ter-

mészeti létezésnek és az emberi életfeladatoknak nagy kiegyenlítésére továbbá egységbenlátására: szünopszisra vágyott. A görög egységbenlátás tehát nemcsak a természeti nagy egységre terjedt ki, hanem megvolt a művelődés fogalmainak széleskörű jelentéstartalmában is. Így pl. múzsai (muzikális) nevelésük nemcsak a mai muzsikai nevelést foglalta magában, hanem a forma és tartalom szoros egységesítésével a szellemi, tudományos és normatív ismeretek egész körét. Hasonlóképp a „poiétész" szó is túlmutatott a mai „költő" szónak jelentésén és kifejezte az ideák látnokát, értelmezőjét, aki azokat az emberi tudatvilágba mintegy beletükrözi és a róluk való ismereteket megalkotja sőt alakítja.

Az antik világnézés etikai alapvonalainak vizsgálatakor természetszerűleg hangsúlyoznunk kell azt, hogy ez a világnézés a kereszténységnek természetfeletti, diadalmas világnézet álláspontjáig — csupán az emberi ész birtokában — nem juthatott el, de a természetünkbe írt örökérvényű isteneszme és emberszemlélet immánens vonásait felfedezték, majd a spekulatív görög elme logikájával rendszerbe foglalták sőt fogalmi tartalmát metódikus következetességgel tisztázták. A tapogatózó öntudat intuiciójával sejtették meg a pszichológia, teogónia és etika magasabbrendű hármasságát. Mi más pedig mindez, mint a világrend adottságaival és megvalósítandó céljaival szemben való egyensúlykeresés, más szóval: elhelyezkedés a Lét síkján, készen arra, hogy az egyén a másik létrendnek, az értékvilágnak szólításait meghallja és teljesítse. Ezzel eljutottunk a görög kultúra legsajátosabb gyökérproblémájához: a világnézet kérdéséhez.

A világnézet ugyanis nemcsak a tapasztalati és spekulatív úton szerzett világképet jelenti, vagyis az anyagi és szellemi valóságokról nyert szünoptikus összbenyomásunkat, hanem az ezekkel kapcsolatos értékelő állásfoglalásunkat, tehát minden emberi magatartás irányító célgondolatát is. Ebből kifolyólag tehát ezeknek a soroknak az a célja, hogy értékelő összképben megrajzoljuk az antik ember viszonyát a világrendhez, s ezen keresztül rányissunk az erkölcsi személyiségnek mélyebb rétegeire, az érzületnek és cselekvésmódnak nemesebb indítékaira. Kétségtelen ugyanis, hogy a bölcseleti tudatossággal felépülő világnézésnek egyik legfontosabb alapja az értékelés. (V. ö. Dilthey, Ges. Schriften, VIII. 83.)

Általánosan elfogadott jellemlélektani igazság az, hogy egy-egy korszak világnézetének legmélyebb gyökereit az illető korszak etikai felfogása tárja fel. A továbbiak során tehát erre kell nekünk is elsősorban tekintettel lennünk. Viszont nem téveszthetjük szem elől azt a megállapítást sem, hogy az etika elméleti tételezése mellett a világnézeti korkép megrajzolásához sok közvetett adalékot nyujt a költészet és a történelmi irodalom is. Hiszen a hivatott irók a korszak igazi „lázmérői", akikben a közösség törekvései, céljai, egy-egy eszme iránt való lelkesülése, hevülése és lehülése sokszor a tapasztalás közvetlenségével érezhető. Ez a kettős szempont érdekel jelenleg bennünket. Rámutatunk az erkölcsbölcseleti kiindulásokra, és kutatjuk az itt felszínre hozott elveknek, normáknak megtestesülését a szak- szépirodalom egyéb

területein is.* Hiszen az utóbbiak azok a propagáló szervek, amelyek a bölcselők megállapításait a nép lelkébe beleplántálják, megismertetik, megkedveltetik és így a megvalósulásukat elősegítik.

Ennek a szellem-erkölcsi értékrendszernek közlése a mai klasszikus *oktatásunknak* is egyik legidőszerűbb, sőt legsürgetőbb *feladata*. Ha ugyanis a történelmi elv alkalmazásával az emberi öntudatosság fejlődését szerves összképben akarjuk megismerni, ha továbbá Európa első klasszikus gondolkozóinak meglátásait és termékeny öneszmélkedéseit a jelenlegi magyar nemzedék számára is mint felvilágosító vagy tisztító energiaáramlást biztosítani akarjuk, akkor az antik művelődési értéktartalom nem lehet többé elvont, öncélú filológiai szemlélődés tárgya. Akkor az egyéni létre és a társas közösségre vonatkozó megállapításaikat, melyek a történelem és az erkölcsbölcselet színe előtt helytállóknak bizonyultak, irodalmunkban és nevelésünkben egyaránt értékesítenünk kell a „magyar életerő" fokozására és a magyar nemzeti karakter megacélozására. Európai szerepünk és magyar létünk, tehát legmagasabbrendű hivatásunk kívánja ezt tőlünk. Így a klasszikus nevelés mint egzisztenciális értékrendszert közvetítő tényező szerves alkatrésze lesz a nemzeti önismeret és küldetéstudat kijegecesedésének, sőt nemzetfeletti távlatokba való emelésének. Az ember- és nemzetszemlélésnek ezt a tisztult magaslatát a vallási és nemzeti tárgyak mellett épen a bölcseletet kitermelő klasszikus irodalom fogja leghatékonyabban szolgálni.

Ezeknek a tényeknek fényénél ismerhető fel a mai humanista oktatás nagy feladata. A legujabb Utasítások ugyanis a mai középiskola homlokzatára ezt kívánják felírni: *nevelő iskola*. (Tehát „Musis et Virtutibus".) Ennek a nevelői munkának irányát is megjelölték a vallásos és nemzeti alapon való világnézetben. Márpedig embert (homo) nevelni csak emberi (humanista) tárgyakkal lehet elsősorban. Ezért juttatandó az ókori gyökérzetből szerves történelmi alapon fejlődött klasszikus művelődésnek: a humánum-ot képviselő tárgyaknak alapvető szerep a nemzet vezetői rétegének kitermelő melegágyban: a gimnáziumban. Ez a pedagógiai igény (a humánum értékeszméjének a nemzeti nevelésbe való eleven beiktatása) nemcsak uj feladatokat ró a nevelőkre, hanem oktatási szempontjaikat is tetemesen ki kell, hogy szélesítse. Az ókori kultúra eszmetartalmának ilyen természetű életrekeltéséhez az eddig is alapvető fontosságúnak ismert szó és nyelvtani ismeret mellett — ezeknek praktikus gyümölcseképen — szükséges az írásmű világnézeti, művészi stb. célzatának megvilágítása vagyis az etikai, szellemi tanulságnak szolid, tárgyilagos, de maradandó emlékű megjelölése. Utalt erre a mélységesen egyéni okulásra Humboldt is: erfindungsreiche Gewandtheit und Klugheit, vollendete Reife... Feinheit und Richtigkeit des Sinns,... die Stärke und das Feuer der Einbildungskraft, die Beweglichkeit und Lebhaftigkeit der Empfindung,.. edle Freiheit der Gesinnug, schöne Einheit des Gemüts: kurz einfache Weisheit des Lebens. (Das XIX. Jahrhundert. II. 4.)

*) A gondolatsort folytatni tervezzük. Nem cikksorozatot akarunk adni, hanem tartalmilag is önálló tanulmányokban rámutatni az ókori eszmeörökségnek modern nemzetnevelési és személyiségformáló értékvilágára. A klasszikus gondolatkincset mint élő hagyományt akarjuk a mai nevelői eljárásunk számára lefoglalni és tudatosítani.

Ez a meggondolás késztet bennünket arra, hogy — a filológiai alap és filozófiai követelmények szem előtt tartásával — az antikvitást mint eleven eszmevilágot a lélektan és jellembölcselet szempontjain elmélyítve etikai adottságaiban elemezzük. A klasszikus oktatás úgy tudja majd megcáfolni — mégpedig tények erejével — az ellene hangoztatott vádakat, ha a két ókori nyelvet nemcsak elmetornának, fáradságos észcsiszoló tényezőnek tekinti, hanem ha a formális logikai képzés mellett szóhoz engedi a klasszikus irodalomban rejlő tanulságos etikai és esztétikai eszmetartalmat is. A következők tehát rá akarnak mutatni arra a mélységes, színes és tágas nevelői lehetőségsorozatra, amely mint művelődéstörténeti, jellemformáló vagy ízlésfejlesztő alkalom kínálkozik az antik irodalmi oktatás fokán. Néhány példát fogunk bemutatni a görög-római irodalomtörténet és kultúrélet egyes területeinek tárgyalási módjáról, melyek az érdeklődő ifjúság kedélyvilága előtt alig sejtett szépségekre és szellemi távlatokra engednek kilátást, Az antik emberszemlélet, nemzetértelmezés és erkölcstudat történeti fejlődését fogjuk bemutatni Homeros és Hesiodos költészetének tükrözésében. Sokrates és a tragikusok eszmevilágának elemzésekor pedig az ókori egyéniség jellemanalízisét vagyis a klasszikus emberarc vázlatait fogjuk szemügyre venni. A görög karakterológiának ezt a kiépítését folytatjuk tovább Platon, Aristoteles, Thukydides és Demosthenes irodalmi örökségének vizsgálatakor, amikor az egyéni magatartásnak és közösségi életmódnak belső indítékait tesszük a világnézeti és jellembölcseleti kutatás mérlegére. Ezzel párhuzamosan természetesen tekintettel leszünk mindezeknek az eszméknek a római nép történetében és irodalmában való megelevenedésére és tovább élésére. Az antik kultúrkincset tehát elsősorban a pedagógia értékszűrőjén át akarjuk elemezni és figyelmeztető, gondolatébresztő vázlattal igyekszünk a „humánum" értékrendszerét mint ma is élő eszmevilágot a nemzetnevelés szolgálatában ujra hatékonnyá tenni. Bennünket tehát az ókori irodalmi vallomásokból az érdekel, milyen kötelezettségben érezte magát az ókor embere az erkölcsi világrenddel szemben. Mit tartott szellemi mivoltából eredő olyan feladatnak, amit mint hivatást betölteni és mint értékeszmét megvalósítani az ember legfőbb célja. A görög világnézést két oldalról próbáljuk megközelíteni: az elméleti iránymutatók (filozófusok), és a gyakorlati megvalósulás formába öntő művészei részéről, azaz a normatív célzatú irodalom oldaláról. A görög irodalom ugyanis önmagában zárt, tökéletes kultúrvilágot tár elénk, amelyben lényeg és forma, elvont elmélkedés és tevékeny tetterő megnyugtató egyensúlyba került. Igy az ő egész vallási, társadalmi, művészeti és tudományos életük a tágabb értelemben vett nemzetnevelés feladatait szolgálta. Az ugyanis köztudomású, hogy az ókori *paideia* nem hivatalos rendelkezésekkel körülírt eljárás volt, anyaga sem volt lefektetve utasításokba vagy tankönyvekbe, hanem az irodalom maradandó alkotásait tárták szellemfejlesztő és jellemformáló célzattal az ifjúság, illetőleg a népi közösség elé. Igy a tágabb értelemben vett nemzetnevelés hivatottjai voltak nemcsak az első természetbölcselők és az erkölcsiség metafizikusai, hanem minden író és gondolkozó, aki a lelkiség és szellemiség nagy, megsejtett titkait oldozgatta.

Homéros és Hesiodos művei, Tyrtaios, Theokritos versei, Aischylos drámái pedig már szinte a kötelező nevelés bevált anyaga voltak. Sokrates és a szofisták, Platon, Aristoteles, Epikuros és a sztoikusok már határozott nevelő szándékkal tömörítik maguk körül hallgatóikat és egy-egy világnézeti irányt képviselő iskolát létesítenek. Sophokles drámái, Pindaros költeményei a vallásos cselekménynek egy részét alkották és az ünneplő görög népléleknek egyik legfontosabb formáló és kifejező tényezői lettek, s előadásukról az állam gondoskodott. Thukydides pedig történeti műveit örök időkre szóló figyelmeztető például írta. S a görögség meg is volt győződve arról hogy a történelem az élet tanítómestere; (csak útmutatásait nem fogadta mindig okulni vágyó készséggel.)

A mi ókortudományban gyökerező pedagógiai elmélésünknek célja tehát az lesz, hogy rámutassunk, hogyan lehet az iskolai munkában a Mult tanulságait a Jelen energiáivá és a Jövő formáló tényezőivé avatni. „C' est seulement la liaison des idées du passé avec les besoins et les aspirations du présent que la science peut devenir un facteur de vie spirituelle et accomplir son oeuvre et sa mission." (J. Sykoutris, Philologie et vie. 50. l.) A görög-római művelődéstörténetnek ugyanis soha el nem múló tanulsága a szellemi élet nemesebb formáinak öntudatosulása, tartalmi kiteljesülése és első tényleges térhódítása. Viszont csakis ilyen szemlélésmód fogja nevelői munkánknak az eleven, sodró élményszerűséget biztosítani. Így emelkedik a nemzetnevelésnek arra a magaslatára, hogy az író eszmevilágába bevezetve tanítványait: de les mettre en contact immédial avec la tradition spirituelle de la société que l' auteur avait considérée comme vivante et contemporaine" (I. m. 42. l.) Ez lesz az útja az elkövetkezendő néhány gondolatmenetnek. Célzatunk természetéből következik, hogy nem járhatjuk kizárólag a filozófiának elvont, érdekmentes teóra-útját, mert az antik világnézet értékelő elemzése nem lehet független a normatív szempontoktól, sőt magunk sem akarjuk szem elől téveszteni vizsgálódásunknak határozott pedagógiai célzatát.

Az ókori remekműveknek a tanítás során való ilyen tartalmi elemzése hivatva lesz a növendékeket ráeszméltetni arra, hogy ez a tanulmányi anyag valóban az emberibb gondolatvilág: „humaniora" kialakítását szolgálja. Így válnak az antik erkölcsi és esztétikai életeszmények a modern pedagógia eleven hatótényezőivé, és így lesz a humanista oktatás közvetlen hatású *egyéniségformálás.*

Visy József.

Neveléstani alapkérdések I.

1. A nevelés fogalma.

a) A nevelés *változtatni*, módosítani, alakítani kíván (1). Ám nyilvánvaló, hogy nem *minden* változtatás, alakítás: nevelés. Változtatni, módosítani, alakítani általában *bármit* képesek vagyunk: élőket csakúgy, mint élettelen dolgokat (házat, vagy ruhát, vagy gépet), embereket csakúgy, mint természetieket, intézményeket csakúgy, mint elvont elméleti rendszereket és elveket, és i. t. „Nevelni" azonban *csak lelkiséget* lehet. A nevelés tehát: *lélekre* gyakorolt változtató, alakító hatás (2).

b) Még pontosabb meghatározásra törekedve, a nevelés fogalmát tovább kell szűkítenünk. Lelket alakít maga a *természeti fejlődés* is: ezt a fejlődés eredményezte többé, gazdagabbá, érettebbé, értékesebbé válást (valamint a természeti visszafejlődés eredményezte kevesbedéseket és értéktelenedéseket) azonban az ember sohasem nevezte „nevelés"-nek. *Alakit* lelket (kisebb-nagyobb fokban) a lelki személyiséget ért *bármi tapasztalat* (vagy „élmény"), bármi esetleges *külső* (élő és életlen környezeti) hatás, bármi *belső* fiziológiai folyamat (pl. betegség) stb. is. Szűkebb értelemben ezeket a módosításokat sem nevezzük (általában) — bárha *lelket* is alakítanak — nevelésnek. Milyenfajta lélekalakítás tehát a nevelés? Szűkebb értelemben nevelésnek csak olyan lélekalakítást nevezünk, amelyiket valamely *intenció* (szándék) vezet. Intenció pedig csak szellemből, *szellemiségből* (pl. élő személy, közösség, intézmény, eszmeáramlat, stb. szelleméből) fakadhat. Nevelésnek tehát — úgy látszik — általában csak *szellemtől* eredt és intenciótól irányított lélekalakítást nevezhetünk (3). A szellemi intenció végső formája pedig — előlegezzük e megállapítást — mindig valamely *lelkiség*.

c) Ám az ilyen — szellemből, ezentúl lelkiségből fakadt és *intenciótól* vezetett — lélekre hatás sem *mindig* nevezhető „nevelésnek"-nek. Akaratomat pl. hipnózis által valamely esetben *reákényszeríthetem* valakire; különben lelkiségén bizonyos erőszakot téve, e hipnótikus állapotában reábírhatom arra, hogy valami értelmetlenséget vagy akár — bizonyos határokon belül — valamely szégyenletes dolgot, vagy esetleg éppen valami rendkívüli teljesítményt végezzen el. *Lelkére* hatottam, *szándékosan*, sőt céltudatos tervszerűséggel változtattam rajta, de ezzel az *egyszeri, kényszert* gyakorló beavatkozásommal — általában szerencsére — egyúttal még nem „neveltem", amint nem gyakorlok nevelő hatást akkor sem, ha valakit akár kényszerhelyzetében, akár „beszámíthatatlan állapotában, (vagy akár csupán reá nézve valamely „közömbös", érdektelen dologban) ilyen, vagy olyan *jelentéktelen* lépésre reábírok. Mi szükséges tehát még a nevelés teljességéhez? Az, hogy maga a *nevelendő* lelkiség (valamiképen) bensőleg *átvegye* az intenciót, hogy továbbá *magáévá* téve azt, (bármi fokban) módosulni is kívánjon és *tudjon* az átvétel által: hiszen a nevelés tényleges *lehetőségét* a nevelendő részéről közvetlenül az biztosítja, hogy a nevelendő *képes* a valóságos lelki átalakulásra. A nevelés nem egyszeri és átmeneti hatás, nem kényszer, nem külsőleges, illetve benső nyom nélkül maradó módosítás:

nevelés csak *benső kapcsolaton* alapulhat, nevelést csak az intenciót valamikép átvevő és attól „*befolyásolt*" lélekre való hatás jelent (4): „szellemi úton a szellemi életre való hatást." (Imre Sándor.)

d) Az e tételben foglalt tartalmak távolabbi pedagógiai következményeinek levezetése most nem feladatunk. Lényeges számunkra, egyelőre, csak az az alaptény, hogy egyfelől *irányító* nevelő lelkiség nélkül, ami — az intencióban, mint állapotban szükségszerűen foglalt (bizonyos ideig való) tartósság és egyirányúság jegyei által — mindig valamennyire *tartósan egyirányú* lelki irányítást juttat kifejezésre és másfelől az irányító intenciót valamikép *átvevő* és attól *bensőleg* „befolyásolt" nevelendő lelkiség nélkül, ami ismét — a „befolyásolás" fogalmában foglalt (valamelyes) tartósság jegye által — egy *meghatározott irányban* többékevésbé *tartósan* módosuló lelkiséget jelent, nevelés nincsen. Egy két példa negatív irányban is bizonyíthatja e tételt: az értelmes intenció-átvételre képtelen *elmegyönge* egyént — gyöngeelméjűségének mértéke szerint — nem vagyunk képesek „nevelni", bármi erőfeszítéseket tegyünk is; az érzelmi, morális, szociális érzékenység és a végső emberi természetes alapszükségletek (valamint az ezekre épült törekvések, vágyak, érzelmek) terén abnormisan fejletlen, pl. „*morálisan elmegyönge*" egyént a mondott lelki területeken — érzelmi hidegsége és morális inszanitása mértékében — szintén képtelenek vagyunk valóban „nevelni": kényszerűen a maga primitív állati fokán fog megmaradni, minden erőfeszítésünk ellenére. Az „átvétel" *egymagában* még nem elég: már az iménti példák egyúttal azt is mutatják, hogy *képesség* is kell az átvett intenciónak megfelelő tényleges, benső alakulásra. A bármi „jó" szándék *egymagában* még nem vezet benső alakulásra: a lehetséges alakulásnak ez csak szükséges *előfeltétele*. Az átvett „nevelő" intenciónak *ténylegesen* kell alakítóan hatnia, a nevelendő lelkiségnek (sokféle tényezőtől függő) hozzá való *alkalmazkodása*, neki megfelelő valóságos módosulása által, energiabeli, érzelmi, törekvéses, akarati, beállítódási, stb. lelki tényezők tevékeny munkába lépése nyomán. Érdemes a fentiekkel szemben felemlíteni azonban azt is, hogy bizonyos esetekben akár csupán egy *külső* erőtől „esetlegesen" reánk gyakorolt megrázó hatású élmény, vagy pl. egy *állati* lelkiség is gyakorolhat „nevelő" hatást. Az *A. de Vigny* híres költeményében: *La mort du loup*-ban szereplő farkas „nevelő" hatású volt a sztoikus nagyság iránt fogékony költőre, aki az utolsó perceit élő, a kutyáktól halálra mart farkas viselkedéséből a kegyetlen sorsnak fölibe emelkedő méltóságnak, és a kicsinyes, gyönge, gyáva panaszkodás megvetésének szellemét, és az emberek számára irányító intencióját *érezte ki*. Gyermekkoromban magamnak is volt egy hasonlóan erős, sőt döbbenetesen megrázó és azóta állandóan előttem lebegő „vadász" élményem. Egy hirtelenül előtűnő, lelőtt fiókáit mintegy megbosszulni akaró, bár már lövést kapott, de a lelövetés veszélyének magát újra meg újra kitevő tövisszúró gébics-anyának valósággal megrendítő vakmerősége a „vadászt" súlyos morális zavarba hozta. Ez az egyszeri élmény tartósan nevelő hatású volt, maradt és fog tovább is maradni. Miért? Mert *intenciót* (sokszerű intenciót) vettem át belőle, amelyek képesek voltak meghatározott irányban bensőleg tartó-

san „befolyásolni“, alakítani. A két utóbbi példát nemcsak a „kazuisztika“ gazdagítására említettem fel; *uj* tanulság is árad belőle felénk: nevelő hatás előállhat tudosan *nevelni kívánó intenciónak objektiv megléte nélkül is*, ám soha nem állhat elő a *nevelendőnek* átvevő és módosulni, alakulni képes lelkisége nélkül. Dehát: *„mit* vesz át akkor a nevelendő, ha nincs nevelő intenció, amit átvegyen?“, hangozhat egy könnyen kéznélfekvő, felszínesen felpattanó kritikai kérdés, hogy esetleg, egy további logikai lépéssel, azonnal az (így vagy úgy értelmezett) ellentmondás vádját is kinyilatkoztassuk. Feleletünk egyszerű: ezekben az esetekben is *intenciót* veszünk át, csak éppen nem objektívet, konkréten valóságosat, hanem általunk, a *nevelendő* által a „nevelő“ élménybe, helyzetbe *beleképzeltet*, abból (— legalább is tanulságul —) kiérezettet. Úgy fogjuk fel a dolgot, *mintha* vala*ki*, valami *szellemiség* nyilatkoznék meg az élményben, a helyzetben és valami tételt, igazságot domborítana, tanulságként, elénk, azért, azzal az intencióval, hogy mi azt átvéve, magunkévá tegyük és befolyásolni engedjük magunkat általa. Nevelően irányító intenció tehát az ilyen esetekben is *van*: ilyen nélkül valóban nem lehet „nevelés“. A két kis példa azonban reávilágít arra, hogy nem a nevelő intenció *objektiv* megléte a fontos, hanem valamely (akár csupán „kiérzett“) intenciónak így vagy úgy *átvétele* és a neki megfelelő (de ezúttal) *tényleges* — módosulás. A nevelés leglényegesebb tényezője és középpontja és mintegy „logika első“-je — e kis példák jól reávilágítanak — nem a *nevelő* (mint objektiv, valóban létező személy, vagy intézmény, hanem a *nevelendő*, mint valamely objektiv vagy csak gondolt, sejtett, meg- vagy kiérzett (nevelő) intenciót átvevő és attól magát befolyásolható személyiség. Ezért a főhangsúly minden nevelésben erre a *nevelendőre* kell hogy essék. Esett-e eddig? Szóban: gyakran igen, valójában: általában nem. De ez a kérdés ezuttal nem problémánk.*

e) Mind a fentiek után a nevelést így határozhatnók meg: a nevelés *intenciótól* irányított és ettől a intenciótól *bensőleg* „befolyásolt“ lélek-alakítás. Rövidebben: *(egyirányú) lelki befolyásolás.* (5). A „befolyásolás“ szó már kifejezi a nevelendő által való benső intencióátvételt és az annak (valamely tartóssággal való tényleges) engedelmeskedést, — így természetesen utal az őt irányítóan megelőző intencióra is —: befolyásolás több, mint egyszerűen „hatás,“ — amint az imént felemlített jegyek is mutatják, — és „befolyásolni“ csak lelkiséget lehet. Ezért a nevelés fogalmának leglényegesebb tartalmát éppen a „befolyásolás“ teszi — amint ezt általában jól érzik a legkülönfélébb neveléstani elméletek. Az „egyirányúság“ jegyét külön hansúlyozni — láttuk már — fogalmilag nem szükséges, (— hiszen *valamelyes* egyirányúság nélkül nincs sem befolyásolási folyamat, sem befolyásoltsági állapot —) *gyakorlatilag* azonban célszerű, mert bizonyos — alább tárgyalandó — okokból a tényleges emberi nevelői feladatra igen nagy jelentőséggel bir az egyirányúságnak (és a hozzá mint *folyamathoz* szüségszerűen kapcsolódó tartósságnak, valamint a hozzá

*A szóhasználathoz: „probléma“ nem egyszerűen = „kérdés“. Szíves elnézést kérünk, ha használatát, itt-ott, szükségesnek ítéljük.

szintén szükségszerűen társuló következetességnek) erőteljes hangsúlyozása.

f) A nevelésnek azonban még ez a meghatározása sem teljes. A nevelés: irányulás és ennek megfelelően *folyamat*. A folyamat valami *felé* irányul. Ezért folyamattal nem adódhat teljes leszámolás az irányulás *céljának*, végpontjának tisztázása nélkül. (A cél, a végpont problémája egyébként már az *intenció* fogalmában is benne rejlik). A cél a folyamat számára: *érték*. Érték, mert hiszen ettől nyeri legfőbb irányító és szabályozó elvét. A cél, a végpont határozza meg mind a *nevelő* intenció biztos irányzottságát és az ettől vezetett „nevelői *beállítódás*" lényeges mineműségét, mind az intenciót átvett *nevelendőnek* (a nevelői szempontból) lényeges *reaktiv* beállítódását. Hiszen nevelői célunk éppen egy bizonyos élet-, stb. beállítódásnak a nevelendőben való kifejlesztése és megszilárdítása. Ezért lesz igen fontos pedagógiai probléma a nevelői beállítódás problémája mellett a (reaktív) *nevelendői* beállítódás problémája is: nem elegendő *csak* a nevelőnek legjobb nevelői beállítódása, szükséges, hogy a nevelendőtől — nevelésünk szellemében — elvárt reaktív beállítódást *külön* is problémává téve, a kívánatos nevelendői beállítódás előidézését, a *nevelendő lelkiség* egyéni, stb. sajátosságainak legjobban megfelelő kedélyi, érzelmi, törekvéses jegyek aktíválása által, a neki megfelelő szigorral, vagy szelídséggel, a neki megfelelő közelebbi és távolabbi eszközi értékek, célok, eszmények felmutatásával, az ő önfejlesztési vágyának és lelkesedésének felízzításával, a neki megfelelő elismeréssel vagy kifogásolással, jutalmazással vagy megtorlással, stb. biztosítsuk. A nevelésben a központian fontos tény elvileg igazában nem is az, hogy a *nevelő* hogyan állítódik be a nevelésbe, hanem az, hogy a *nevelendő* hogyan állítódik be, alakul át, nevelői munkánk eredményeképen. Ezért a nevelői beállítódás maga is csak *eszköz*, amelyik a kívánt és elérni óhajtott nevelendői beállítódásnak kell, hogy szolgáljon: a nevelőnek úgy kell tehát vezetnie neveltjét, amint az ennek a vezetendő, nevelendő lelkiségnek a legmegfelelőbb, ennek számára a legjobb, és nem szabad úgy vezetnie, amint a vezetést közvetlenül csak a *saját maga* lelkiségéből kiindulva ítélné, kritikátlanul, a legjobbnak. Minthogy azonban *természetes* hajlam él minden vezetőben arra, hogy mindent a *saját maga* közvetlen lelkiségének közvetlenül megfelelő szempontok szerint és beállítódásban nézzen. sőt ezentúl arra is, hogy a *maga* akaratát kritikátlanul erőszakolja vezetettjére, külön — és rendszerint mindmáig a kívánatosnál kevésbbé érvényesített — hangsúllyal kell törekednie a nevelőnek arra, hogy munkája *eszközeinek* megválogatásában — önmagát legyőzve — ne önmagából, hanem neveltjei lelkiségéből induljon ki. A *cél*kitűzésben a *nevelő* az úr, az *eszköz*-megválogatásban azonban neki kell alkalmazkodnia a nevelendő lelkiséghez.

A fentiek láttatják, hogy a nevelésnek *folyamat* jellege által még erőteljesebben vetítődnek elénk a nevelésnek már előbb is hangsúlyozott bizonyos határozmányai: így az *egyirányúság* és a *tartósság*, mint amely erővel e határozmányokra az „intenció" jegyének, vagy a „befolyásolás" jegyének fogalmában utalás rejlett. Ennél lényegesebb tanul-

sága azonban a fentieknek a következő: a nevelésnek, mint irányt tartó folyamatnak, befolyásnak céljára és eszményeire, irányára és eszközeire irányuló kérdések fontossága világossá teszi, hogy még *minden* „egyirányú" lelki befolyásolást sem nevezhetünk igazában „nevelés"-nek. A nevelői befolyásolást valóban nevelőivé bizonyos külön jegyek avatják. Melyek ezek? Elsősorban a befolyásolásnak *pozitív, értékhez* közelítést, érték megvalósítását célzó iránya. „Nevelés," fogalmi tisztasággal, csak pozitív, értéket gyarapítani, értékeket megközelíteni, értéket érvényesíteni, vagy megvalósítani törekvő befolyás, csak „építő" befolyásolás lehet. *A nevelés lényegében „konstruktív,"* ám soha nem *„destruktív"* jellegű. Ha valaki azt vetné ellenünk, hogy ez a következtetésünk áttöri a *nevelés fogalmában* rejlő lényeg korlátait és jogtalanul — vagy legalább is *idegen,* heterogén: így morális, stb. szempontok alapján — helyezi a nevelői folyamatot egy szükségszerűen pozitív értékmegvalósítás síkjára (mert hiszen ténylegesen, igenis, lehetséges sőt van *destruáló* nevelés is) ezt az ellenvetést nemcsak a (magyar) „nevelés" szónak etimológiai eredetére (növelés) való utalással, vagy a történeti, valóságos emberi nevelői gyakorlatnak általában *minden* korban pozitív értékek, sőt *végsőbb* eszmények, ideálok felé történt tényleges irányzódására való utalással gyöngíthetjük, hanem magának a nevelés fogalmának szükségszerű tartalmából cáfoljuk meg. Az első ellenérv csak *nyelvészeti* (és így a *nevelés* szempontjából lényegében idegen elvű) érv volna és valóban elképzelhető olyan nyelv, amely *értéktekintetekből* teljesen semleges szóval jelölné a nevelés fogalmát, — a második ellenérv pedig csak *történeti-tapasztalati* érv volna, amelyik tehát ismét nem mutathat rá a nevelés fogalmában értelmileg *szükségszerűen* bennerejlő okra. Ilyen érveken túl a nevelésnek lényeges tartalmához valójában azért kell végső fokon a pozitív értékek felé tartó irányzódás jegyét hozzákapcsolnunk, mert *minden* emberi törekvés *természetes* módon, csak *érték felé* irányulóan bir értelemmel: a törekvés lényege az *értékmegvalósítás.* Hiszen azért törekszünk, mert valami — alacsonyabb vagy magasabbrendű — *értéket* akarunk elérni; az, amit törekvésünkkel elérni kívánunk, számunkra „értékes"; különben ostobaság is volna, értelmetlen dolog volna törekednünk feléje. (Nyilvánvaló, hogy e ponton elsősorban ismét már a nevelői *intenció* fogalma is magában rejti a lényeget: minden szándék csak akkor értelmes, ha vele olyasvalamit kívánunk szolgálni, amit értékesnek tartunk.) E belátásban a *ténylegesen romboló,* „destruáló" szándékok és nevelői beavatkozások is teljesebb és igazabb értelmezést nyernek, hiszen nyilvánvaló, hogy a destruálás negatív, értékromboló munkája *végső fokon* maga is *csak bizonyos értékek érdekében* bír értelemmel: a destruáló *rombol* ugyan „értékeket" (helyesebben: értékmegvalósítást szolgáló és értéket felmutató eszközöket, „értékes" személyeket, értékes intézményeket, berendezkedés- és életformákat), de „értelmesen" csak azért rombolhatja őket, mert ő nem ismeri el azok *értékét* és azok értékei helyett *más* értékeknek kíván szolgálni, amelyek más személyi és tárgyi „értékes" dolgokban jutnak érvényesüléshez. *Valamiféle* érték (tudatos, vagy öntudatlan) elismerése nélkül nincs *semmi* intenció és

törekvés. Hogy időnként, helyenként, esetlegesen az eddig értékelt értékeknek lerombolási vágya erősebbé válik, mint az új értékeknek teendő pozitív irányú értelmes szolgálat: ez csak *szellemi, értelmi, érzelmi, akarati, történeti* aberráció — ilyenek mindig velejárói a *sohasem teljes* egyensúlyozottsági állapotot megnyilatkoztató életnek, amely *csak* addig „élet," amíg egyenetlenségek, egyensúlyhiányok és feszültségek is vannak benne, amelyek az egészséges „fejlődés" rendjén magasabbfokú új egyensúlyra és kiegyenlítődésre, megoldásra törekednek, de miben sem érinti az alaptételnek általános *elvi* érvényét, azt, hogy normális és így egyúttal értelmes (emberi) szándék és törekvés csak érték felé irányulhat. Lehet, hogy *történetileg* az értéket helytelenül ismerem fel, de az nem lehet, hogy értelmes ember, egészséges állapotban és külső kényszer nélkül, *végső fokon* ne olyat szándékozzon és ne olyan felé törekedjék, amit ő maga értékesnek érez. Lerombolhatja valamely hatalom az egész fennálló emberi világ minden kultúráját: de csak abnormis, őrült vállalkozás volna *úgy* törekedni e rombolásra, hogy az ne *azért* történjék, mert ez a hatalom a fennálló kulturát *értéktelennek* ítéli és helyette valami *mást* ítél értékesnek, vagy legalább is értékesebbnek, Bármi „rombolás" is *értelmesen* csak új építés szolgálatában lehetséges. Sem az a tény, hogy *ténylegesen*, történetileg van értelmetlen rombolás. sem az a tény, hogy az egyszer megindított rombolási folyamat (általában a pszichés *tehetetlenségi* elvből, és különösen az egyszer fölvett rombolási beállítódásnak természetesen megérthető *túlkapásai* által jól-értelmezhetően) ostobán át szokott terjedni még maga a romboló szellem által is (elvileg, bensőleg) elismert értékek területére is, mit sem szólhat az ellen az elvi, formai alaptétel ellen, hogy minden teljes természeti jogosultságú emberi (és így értelmes) szándék és törekvés előtt *logikai elsőként* valami érték felé törekvés áll. A nevelés ezért nem *akármilyen*, hanem érték felé törő befolyásolás, vagyis *lényegéből* folyóan *„fejlesztő"* befolyásolás, amelyik a *természetes* életkibontakozást hivatott az értékek pozitív irányában elősegíteni. A nevelés tehát, végső meghatározásában: *értékmegvalósításra törekvő* fejlesztő, (alakító) *befolyásolás*. (6.) A nevelésnek ebből az értékfelé irányzottságából folyó további pedagógiai követelményeket most nem vizsgáljuk.

g) Mielőtt továbbmennénk, foglaljuk össze: melyek a nevelésnek a fentiek értelmében folyó lényeges határozmányai? Röviden a következők: a nevelői *intenció*, az intenció *átvétele* és az ennek az intenciónak megfelelő tényleges lelki *módosulás*, mint azok a lényeges *alapjegyek*, amelyek nélkül nem lehet szó „nevelésről", és amelyekkel velejáró lényeges *attribútumok*: az intenciónak és az elért módosulásnak *érték* felé irányzódása és *tartós egyirányúsága*. Ezeknek az alapjegyeknek és attribúmoknak mint elvi követelményeknek az emberi életben való *tényleges érvényesülését* általában lehetővé teszik a következő lényeges ható tényezők: a mondott intenciót megnyilatkoztatni képes *nevelő* (és az intenciónak a nevelő részéről megfelelő módon és eszközökkel való tényleges megnyilatkoztatása), az intenció átvételére és követésre képes *nevelendő* (és a nevelendőnek a tényleges intenció-átvételre és követésre való megfelelő lelki beállítódása), végül a nevelésben

való érvényesítésre alkalmas *értékrendszer* (és ennek az értékrendszernek megfelelő módon való tényleges érvényesülése). Kiegészítik mind e lényeges, *általános* alaphatározmányokat, attribútumokat és megvalósító tényezőket az *egyes* konkrét nevelőfolyamatokban azok a *járulékos* jegyek (akcidenciák), amelyek az *adott* időben és körülmények között (— „hic et nunc“ —) ezeket az egyes neveléseket ilyen vagy olyan jellegűekké bélyegzik —, egyfelől a nevelés esetenként *ható* és *átvevő* tényezőinek és *módszereinek* és az épen választott *értékrendszernek* sajátos jellegzetességeiből *közvetlenebbül* és másfelől a mind e tényezőket befolyásoló *esetleges* környezeti, kultúrális, történelmi stb. határozmányoktól *közvetve* meghatározottan.

2. Neveléstan mint tudomány.

1. A nevelés — láttuk már — lényege szerint *lélek*-befolyásolás. Közvetlenül „*lélek*“- befolyásolás még akkor is, amikor a „testet“ kívánjuk nevelni: mert hiszen a testnevelő tanár, vagy a katonai kiképző tiszt is csak akkor és annyiban képes alakítani a kiképzendők testét, amikor és amennyiben a nevelendő, kiképzendő egyén bensőleg, lelkileg *átvenni képes* (pontosabban: megérteni, magáévá tenni és követni képes, sőt: akarja) a testnevelőnek, a kiképzőnek intencióit, utasításait, vezénylését, parancsait. (A kiképzendőnek meg kell értenie a vezényszó jelentését, aminek bizonyos *figyelmi* előfeltételei is vannak, a megértett vezényszó értelmében kell magát, *akaratilag*, fegyelmezetten „beállítania,“ tagjait a vezényszónak engedelmeskedve kell mozgatnia stb.). A nevelői folyamatnak, mint lélekből lélekre ható gyakorlatnak ez a *pszichológiai* jellege felhívja a figyelmet a nevelői munka mély és bizonyára gazdag lelki kapcsolataira, tehát a nevelői *elméletnek* alapvető lélektani vonatkozásaira. Ezek az alapvető lelki, illetve lélektani kapcsolatok pontosabb tetintetbevételt követelnek.

2. Ezek elénk világosodnak, ha a nevelés főtényezőit tudatosítjuk: A nevelés *alaptényezői*, a fentiek értelmében: *a)* a *nevelő* szellemiség, amelyikből a nevelői intenció ered (*aki* vagy ami befolyásol, gyakorolja a „nevelő“ hatást, tehát nevel), *b) a nevelendő* lelkiség (*akire* a nevelői intenció hat, *akit* nevel a nevelő), *c)* a nevelés *módja és eszközei* (*ahogyan* és amikkel a nevelői hatás gyakoroltatik), *d)* a nevelői *értékrendszer* (*amiért* nevelünk, a nevelés célja). Legelőbb az első három tényezőt vegyük potosabban szemügyre.

3. A nevelést gyakorolhatja élő *személy* (szülő, hivatásos nevelő), vagy valamely *intézmény*, közösség, korszellem, közélet és közrend, stb. (Kivételesen, — amint láttuk — másfajta természeti és egyéb tényezőkből kiváltott rendkívüli élmények is.) „Szellemiség“ *csak lélekből* fakadhat, ezért a nevelő intenció végső fokon mindig valamely lelkiségből, általában emberi *lelki személyiségből* ered. (Hiszen pl. a *közösségi* lelket és szellemet is a közösséget összetevő *személyek* lelkiségei, egymásközti kölcsönhatással, alapozzák meg, az *intézmények* szelleme sem más, mint elsősorban az őket (létrehozó és) vezető, valamint reájuk befolyást gyakorló egyéb személyek lelkiségének eredménye és í. t.). A nevelés tényleges *lehetőségének* alapja, a nevelő tényező szempont-

jából, az ilyen nevelői hatás gyakorlására képes *lelki személy realitása* és ténylegesen *ható* tevékenysége. *Akire* a nevelés hat, közvetlenül mindig egy vagy több *lelki személyiség*. (Ennek is reálisan *léteznie* kell és *önmagára hatnia*: nevelés nincs (közvetítő) önnevelés nélkül). A *mód* és eszközök is, ahogyan és melyekkel a nevelés hat — bizonyos egyetemes követelmények mellett — meg kell hogy feleljenek a nevelendő lelkiségnek is, különben hatástalanok maradnak. A nevelés tényleges *lehetőségének* alapja, e szempontból, a *nevelendő lelkiségének* megfelelő, arra hatni képes nevelői mód és eszközök tényleges fennállása és tevékeny érvényesítése.

4. Ez a rövid, sommás elemzés már eléggé láttatja, hogy a helyes nevelés rendkívül gondos lélektani megalapozást kíván. De vegyük szemügyre a *negyedik* alaptényezőt is. A nevelői cél és eszmény problémája röviden arra a kérdésre kíván feleletet: mi az a *legérdemesebb* cél (vagy célrendszer), amely felé irányítsuk a nevelendőt? Tudatosítanunk kell: érdemes-e egyáltalán nevelni? *Van-e* olyan eszmény, amelyik egyáltalán megérdemli, hogy annak jegyében neveljünk? Ha van: vajjon ténylegesen megvalósítható, illetve *megközelíthető-e* ez az eszmény legalább is olyan mértékben, hogy „érdemes" legyen érette megtenni nevelői fáradozásunkat? Az ember nem kívánhat értelmetlen dolgokat végezni. Az pedig értelmetlen dolog volna, hogy *értéktelen* célt kívánjunk elérni, de értelmetlen dolog volna az is, ha (bár értékes, de) a nevelendő által megfelelően semmiképp *meg nem közelíthető* cél, eszmény felé kívánnók vezetni a nevelendőt.

A nevelői cél kérdésével alább részletezőbben is foglalkozni kívánok; egyelőre csak annyi érdekeljen bennünket, hogy a célkitűzésnek ez a problémája lényege szerint valójában *értékelméleti* probléma. Ahhoz, hogy a *nevelői* munka számára megtalálhassuk, kikereshessük a legmegfelelőbb célkitűzést, kell, hogy előbb *általában* tájékozódni tudjunk az értékek (és az értékek hiánytalan megvalósultságát elénk csillogtató eszmények) világában, ismernünk kell az értékek különböző féleségeit, osztályait, az értékek egymásközti viszonylataiban maguknak az értékeknek is „értékrendjét," rangsorát: mert hiszen nyilvánvaló, hogy vannak pl. alacsonyabbrendű és magasabbrendű értékek (így az *eszközi* értékek alacsonyabb rendűek, mint azok az értékek, amelyeknek eléréséhez ők maguk csak eszközök, a csupán *egy* egyén számára való szubjektív „érték" általában alacsonyabbrendű, mint a közösségi, az *általános* emberi és személyfelettien *objektív* értékek és í. t.). Csak a megfelelően világos és biztos ily irányú általános tájékozottságunk *után* foghatunk teljes elvi jogosultsággal és teljesebb gyakorlati siker reményében ahhoz, hogy kikereshessük a *nevelői* munka számára legérdemesebb értékeket és kialakíthassuk végső fokon az *ezektől* megalapozott (de a nevelésnek *egyéb* emberi életkörökkel való különböző szükségszerű és *általános* emberi, ezentúl *helyi és történeti* aktualitású kapcsolataira is tekint) ilyen vagy olyan nevelői *célrendszert*. Ennek a feladatnak helyes megoldásához az értékek objektív rendjét alkalmaznunk kell a nevelői lélekbefolyásoló feladathoz: a *nevelendő* lelkiséghez és az egyéni lelkiéletre ható sokszerű *közösségi*, szociális, morális, kultú-

rális, történeti, földrajzi (éghajlati), stb. tényezőkhöz: az értékek rendjét az *emberi valóság világában* kell érvényesülésre juttatni. A nevelés tényleges *lehetősége*, a nevelői eszmény szempontjából, éppen azon alapszik, hogy *van-e* olyan értékünk, amelyik alkalmas arra, hogy azt a *valóságos* emberi világra alkalmazni képesek legyünk.

5. A fentiek nyilvánvalóvá teszik, hogy — amint helyes nevelői *gyakorlat* nem történhetik egyfelől a nevelőben, a nevelendőben, a nevelés módjában és eszközeiben, az egész nevelői *folyamat* lényegében rejlő és a nevelés cél-problémájához is kapcsolódó alapvető *lelki* előfeltételek és követelmények, másfelől bizonyos *értékelméleti* tételek és követelmények figyelembe vétele nélkül — a nevelés elméletének, a pedagógia *tudományának* is valójában két leglényegesebb *alaptudománya* van: a *lélektan* és az *értékelmélet*.* Ezeken az alaptudományokon kívül — a fentiek értelmében — a pedagógiai elmélet támaszkodik azonban egész sor *segédtudományra* is: hiszen a nevelésnek tekintetbe kell vennie *mindazokat* a nem, (vagy legalább nem *közvetlenül*) lelki és értékelméleti tényezőket is, amelyek a nevelői lelkiséget, az általában (és az adott körülmények között esetenként) hasznosítható nevelői módszereket és eszközöket, az egész nevelés lefolyását, az érték-érvényesüléseket (— részben elvi általánossággal, de főleg *„hic et nunc"* —) a maguk részéről is meghatározzák: pl. egyetemes módszertani, ontológiai, térszemléleti, tudományelméleti, stb. filozófiai megfontolásokat, illetve közösségi, nemzeti, faji, szociális, történeti, nyelvi, gazdasági, vallási, politikai, földrajzi, általános kultúrális, koráramlati, stb. esetleges tényezőket.

6. Hogyan foglaljunk tehát állást a mondottak után, a pedagógia tudományelméleti alapproblémáiban? Röviden a következőképpen: bár a pedagógia „önálló tudomány — a bármely tudományra jellemző *relatív* önállósággal (mert hiszen, jól elkülöníthető — bár más tudományokkal sokszor közös — *tárgya* mellett, van — ami lényegesebb — külön, *saját szempontja*, és mert egészében egy sajátos, minden más tudományétól jól elkülöníthető szemléleti egységet fejez ki"**, e tudománynak

*Nyilvánvaló, hogy nem kielégítő az a *herbarti* felfogás, amelyik a *lélektanra és az etikára* építi fel a neveléstan rendszerét, hiszen a nevelésben nem csak az *etikai* értékekkel kell számolnunk. De nem egészen kielégítő a *„művelődési javak"* fogalmára alapított modernebb nevelői célkitűzés sem: a) nem elegendőképen *mély*, mert maguk a művelődési javak is éppen *érték*tartalmuk által válnak „javak"-ká: a *végsőbb*, a *leg*első probléma tehát az *érték* problémája a maga (számunkra) „abszolút" tisztaságában, b) nem is a *legcélszerűbben* megválasztott alap, mert benne a hangsúly *relatív* értékre, a (mindenkor más, változó, műveltségtartalomra) esik: a kultúra pedig az önmagában abszolút, személy- és emberfeletti (pl. igazság) értéket is az emberrel, korral, történelemmel, fejlődéssel stb. való relációjában nyilatkoztatja meg. Ezért pl. a nevelői célkitűzés *problémarendjét* és fejlődését stb. is nem az ideálisan legalapvetőbb irányba tereli: így a kultúrjavakra irányuló beállítódásunk alapján túlzott hangsúlyozottsághoz vagyunk hajlandók juttatni a nevelésben a műveltség *általános* vagy *speciális* irányának juttatandó elsőség kérdését, holott a tiszta és elméletileg *végsőbb* értékbeállítódás alapjara helyezkedve ez a probléma igen sokat veszít eddigi súlyából.

** L. a szerzőtől: *A pedagógia néhány alapkérdése.* (Iskola és Egészség, 1935. 1. sz.)

lényeges feladata az *alkalmazó* feladat, vagyis bizonyos egyéb tudományok (elsősorban a lélektan és mellette az értékelmélet) által feltárt törvényszerűségeknek alkalmazása a sajátosan *„nevelői"* munkában. „Mert hiszen nyilvánvaló, hogy a pedagógiának legfeljebb csak *másodlagosan* lehet feladata maguknak a nevelést irányító végső *értékek*nek *sajátelvű* vizsgálata — ezeknek az értékeknek tisztaelvű vizsgálata végső fokon az *értékelmélet* feladata —, és éppen így csak másodlagosan feladata a pedagógiának" a nevelendő „lelkiségnek, a lelki fejlődésnek, — a lelki ráhatás törvényszerűségeinek", sőt az értékszempontok érvényesíthetősége lelki előfeltételeinek is vizsgálata: *„e* tényezők tisztaelvű vizsgálata a *lélektan* feladata. A pedagógia csak mintegy *válogat* a lehető értékek között, csak magáévá teszi ezt vagy azt az értékfilozófiai szemléletet" (— rendszerint nem is keresve a megválasztott vezető értékeknek teljes filozófiai elmélyítését —) és elsősorban azt kutatja, hogy az általa kiválasztott (általa nem *fölfedezett*, de *átvett*) értékszemlélethez és az adott körülményekhez „hogyan alkalmazhatja a legmegfelelőbb módon a pszichés ráhatás eszközeit meghatározó, azokat a . . .*pszichés* determinációkat, amelyeket tisztaelvűen viszont a lélektani kutatás fed fel."* A pedagógia, lényege szerint, tehát elsősorban *alkalmazó* tudomány, — amint azok pl. a különböző *orvos*tudományok is, és az általa feltárt új *törvényszerűségek* is nagyobb részben csak a helyes alkalmazás törvényszerűségei. Mint alkalmazó tudományban, természetesen, különösen fontos szerep jut a pedagógiában — a lélektani, értékelméleti és egyébirányú (mély és *igaz* belátó) *megértés* mellett — az alkalmazó következtetések *logikai helyességének*: az utóbbi azonban a helyes pedagógiai eszmélkedésnek és az öntudatosításnak csak egyik — és bár elvileg nem a leglényegesebb —, de *gyakorlatilag* rendkívül fontos feladata. Az elvileg leglényegesebb feladat mindig a legmélyebb lelki és értékelméleti alapok biztos belátása (mert csak az *ily irányú* alapvetés szilárdságán épülhet fel a maga *egészében* megbízható és szilárd pedagógiai rendszer, amelynek csak egyik részét — ám éppen nem lényegét — teszi pl. a didaktika, vagy a methodika és csak tanulságos kiegészítőjét teszi a neveléstörténet —), mégis éppen a pedagógiának itt hangsulyozott *alkalmazó* tudományi jellegéből folyik e tudomány terén a *módszertani* kérdések minél jobb megoldásának rendkívüli *gyakorlati* fontossága. Éppen ez a tény értetheti meg a *„nevelői"* feladat súlypontjának a nevelői, nevelendői, célkitűzési problémák helyett a tisztábban gyakorlati érdekű *módszertani* — és főleg *tanítás*módszertani — problémák, sőt *történeti* stb. problémák javára történő gyakori túlzott, sőt téves áttevődését.

Boda István.

* L. a szerzőtől: *Az értelmi nevelés feladatairól.* (M. Psych. Szle. 1933. 3—4. sz.)

Régiek mai szemmel.

VII. Arany János gyermekkora.

Az emberi szellem történetének mindig legizgatóbb titka marad: a múltnak mily forrásaiból táplálkozik s az életnek milyen körülményei közt fejlődik vagy fejlődhetik a költői lángelme? Mi határozza meg: a szülők? a környezet? a történelmi múlt? korának nagy eseményei vagy maga a szeszélyes véletlen? Tagadhatlan, hogy a kedvező családi körülmények is segítenek virágba szökkenteni a tehetséget (nagy íróink közt Jókai, Kazinczy, nagy politikusaink közül Széchenyi, Eötvös életében látjuk ezt) de ha döntőnek tartanók a családi élet hatását, hogyan tudnók megmagyarázni a szegénysorsú Petőfi vagy a még szegényebb, paraszti sorban született Arany János csodálatos pályafutását?

Mi úgy érezzük, hogy a lángész önmaga határozza meg körülményeit, mert ő éljen bár szegényebb vagy fényesebb viszonyok között is, mindig az ő lelkének sajátos rezgése ad színt annak az életkeretnek, amelyben született. A gazdag és előkelő Eötvös tragikusnak érzi, hogy osztálytársai nem akarnak vele, az aulikus érzelmű Eötvös Ignác fiával egy padban ülni. Az érzékeny lelkű Arany világgá akar menni elkeseredésében, mikor atyja megfeddi. Mind a két lángelmében — különböző viszonyaik ellenére is — ugyanolyan fokú az érzékenység, az eseményekre való reagálás s ez a korán megnyilatkozó művészi érzékenység már a gyermekkorban befolyásolja, irányítja a lángelméket. A művész már gyermekkorában is a maga alkotta világban él s ez kiemeli őt azok közül, akik *látszólag* vele sorsközösségben élnek.

A költői lángelme gyermekkora azért érdekel bennünket, mert a későbbi művész formáló képessége már a gyermek életszemléletében, magatartásában megnyilvánul. Ezt a művészi magatartást annál inkább látjuk a költő életében, minél egyszerűbb életkeretek közt él. Meggyőző példa erre Arany János gyermekkora.

Arany János, a dicsőséges emlékű szabad hajdúfészek szülötte, nemes eredetű, de szegény szülőktől származott. Az I. Rákóczy György adta nemesi levelük veszendőbe ment és az Arany-család nem tudta azt újra megszerezni. Szülei, Arany György és Megyery Sára verejtékes munkában, de ha szegényen is, mégis béketűréssel élték egyszerű életüket; 10 hold földecskéjük volt, továbbá egy sárfalú házikójuk, mely egy szobából, konyhából, pitvarból és istállóból állott, amint azt híven leírja Arany a Bolond Istók I. énekében:

Füstös vityilló gunnyaszt egyedül
Puszta közepén, mint egy vén banya,
Ki gomolyogba töpörödten ül
S élére áll födetlen kóc haja.
Két hosszú kar az oszlop két felül
Melyekre lebókol a csősztanya
De mellyik tartja egymást: oszlopok
A kunyhót vagy *viszont?* kétes dolog

Midőn azt mondom „tartja“ annyi mint-
ha mondanám tartotta egykor régen,
Mert már bíz annak híre hamva sincs
Nem úgy csinálták, hogy örökös légyen
Palotát épít a dús kéjekint
Századok élte van szilárd kövében:
De ő csak egy szú, féreg vagy penész,
Mely egy darabig őröl, váj, tenyész
Avval kimúlik...

Aranyéknak tíz gyermekük volt, de csak a legidősebb Sára maradt életben. Arany György 55, felesége 45 éves volt, mikor János született. Apa, anya, a már férjhez ment Sára — Jámbor Jánosné — meleg szerelettel ápolják, nevelik a kis jövevényt, mintha éreznék az egyszerű jó telkek, hogy vigyázni kell az Isten küdöttjére. Hogy milyen lelkület sugározta be a kis családot, azt maga Arany írja le önéletrajzában:

„Én nem ismertem más testvért — írja nénjéről — nálam sokkal korosabb volt, annyira, hogy emlőjéből szoptam is csecsemő koromban... (szüleiről pedig ilyen áhítattal ír:) Én valék öreg szüleim egyetlen reménye, vigasza; szerettek is az öregség minden vonzalmával, mindég körükben tartottak és rendkívül vallásosak lévén, e hajlam rám is korán elragadt. Az ének és Szentírás vonzóbb helyei lettek első tápja gyönge lelkemnek s a kis bogárhátú viskó szentegyház vala, hol fülem soha egy trágár szót nem hallott, nem lévén cseléd vagy más lakó, mint öreg szüleim és én. Azt hiszem, hogy a kora komolyság éttől van kedélyemben.. Más gyermekekkel ritkán volt alkalmam játszani, természetes, hogy a lélek komoly irányt vőn.“

Arany György írástudó és mesélő kedvű ember volt. Akarva nem akarva ő vezeti be a gyermeket a magyar történet szellemébe, amikor elmeséli neki a Strázsahalom történetét, ahonnan a törököket lesték, akiket aztán a Szigettónál adtak ki a hajdúk megfelelő váltságért; a vitéz Győry tetteiről és cselvetéseiről is sokat regélt neki az apa s a bujdosó, éhenhalt törökökről, akiknek szájában kizöldül az árpató.

Elgondolhatjuk, milyen gyermeki áhítattal szítta magába a kis János ezeket a legendás történeteket, hiszen a mesét csak a gyermekek tudják igazán élvezni, hát még ha ez a gyermek éppen Arany János, a magyar irodalom eljövendő legnagyobb epikus költője! A gondolat szárnyain repüljünk vissza az Arany-család körébe s lehetetlen meg nem éreznünk, hogy valami olyan hangulat ömlik itt el, mint a kis Jézust imádó pásztorok között. A zsoltárokat édes apjától tanulja a gyermek, valamint az olvasást is hamuba írt betűkön. Ezután szüleivel együtt olvassa a Szentírást „mi szomjazó lelkének első teje vala“ — majd világi olvasmányok következnek: a Sármány király, Rontó Pál, A Peleskei nótárius stb. A jobb olvasmányok közé a ponyvairodalom is becsúszik, de a lángelmék már gyermekkorukban is ösztönszerüen a jó magot szedik ki a zagyva termésből is... Ilyen *olvasottsággal* rendelkezik már a kisfiú, mikor kitűnő életrajzírója. Voinovich Géza szerint:

„a kántor észreveszi a kóruson éneklő kis fiút, a rektor elé viszi,

elsőnek teszi az osztályban s ezt a helyet megtartja; a kis János is a többi gyerekkel együtt bandukol az utcán az iskola felé bárányból süvegben, viseltes bocskorban, felkunkorodó orrú nagyocska csizmában. Gyenge, beteges fiú volt, mégis 3 és ½ év alatt végezte el az alsó négy osztályt."

A társadalmi öntudatra eszmélő gyermek hamar megérzi a nyomor súlyát. Szülei alig tudják egy egy könyv árát előteremteni. János már nagyon vágyik a Marton-féle német grammatikára. Egy földesúr temetésén két ezüst huszast kap, ezenkívül harangozni is eljár, így jut néhány garashoz s így veheti meg a német nyelvtant.

A gyermekkori huncutságokban nem igen vesz részt, őt azonban társai gyakran megtréfálják. Izgalmas kalandba kergette egyszer a huncut Bornemissza Pista. Mindketten a toronyba mentek s levették a csizmáikat. Bornemissza Pista Arany csizmáit bedobta a templomba, aztán rábeszélte megriadt társát, aki szégyelt volna csizma nélkül hazamenni, hogy feszítse meg az ólmos ablakot s azon bemászva hozza ki csizmáját. Így is tett János, de ekkor vásott barátja templomfeltöréssel vádolta őt. Erre Aranynak még ennivalókkal is meg kellett vesztegetni Pistát, nehogy az templomrablásért jelentse őt fel. Arany nagyon érzékeny gyermek volt. Tizenkét éves korában annyira szívére vette atyja dorgáló szavait, hogy „világgá" indult, de mint Önéletrajzában írja, csak a „homokgödörig" ment el.

Tizenkét éves korában mint ő maga mondja már *„mohó vággyal evett meg minden olvasni valót"* Fortunátus históriáját a soha ki nem apadó erszényről, a bűvös süveg történetét, Brunszvik meséjét a mindent magával ragadó mágneshegyről s egyéb szívre és képzeletre ható történeteket. Ám a fejlődő lángelme elrendezi az ellenmondó dolgokat is és még a legzavarosabb történetből is megjegyzi a jó motívumokat. Elolvassa Haller Hármas istoriáját. Décsy Sámuel Osmanographiáját s megismeri a török hódoltság történetét, a galambóci csatát, Török Bálint, Szondy György legendás alakjait. Buzgón olvassa a Bibliát és amit a Családi körben ír a „legkisebb" gyermekről. („Jobban kedveli a verseket, nótákat — effélét csinálni maga is próbálgat") az rá is illik: ő maga már „halomra" írja a verseket.

Tizennégy éves. Az uj magyar irodalmat még nem ismeri. Csokonai a mintaképe a magyar költők közül, a latin irók közül Ovidiust, Vergiliust, Horatiust, Suetoniust, Liviust kedveli.

Mialatt a tudásban így gyarapodik, a családi nyomor egyre nő. A tizennégy éves diák „praeceptorságért" folyamodik a szalontai előljárósághoz ily megokolással:

„. . . mert szüleim, kik nyolc esztendő elforgása alatt gondosan tanittatni igyekeztek, elöregedvén és elszegényedvén, különösen édesatyám megvilágtalanodván a tovább taníttatást nem teljesíthetik."

Az állást elnyeri s ezzel egyszerre mennyi férfi-gond szakad a 14 éves gyermek vállaira: nemcsak a tanítás gondja nehezedik rá, az ő dolga a templom nyitása, zárása, az ő gondja a harangozás, ő jár temetésre az énekes diákokkal. Évi fizetése: 20 pengő, öt köböl búza, étkezés az iskolában, némi ajándék, mindent összevéve sem valami nagy

jövedelem, de arra elég, hogy a már 16 éves Arany János Debrecenben folytathassa tanulmányait.

A debreceni kollégiumnak országos híre van. Földy, Fazekas, Maróthy, Hatvany tudósok nevei és Csokonai költői hírneve ragyogják be az ősi kollégiumot. Buday Ézsaiás, a nagy történetíró még élt, mikor Arany oda került. Milyen lelki állapoton megy át a serdülő gyermek a kollégium levegőjében, azt maga Arany János írja meg a Bolond Istók megható lélekrajzában. Külső és belső arcképét egyszerre mutatja ez a versszak:

Halvány, sovány alakját hosszú tóga
— Mint gyászlobogó a nyelét — fedi;
Nem látszik, hogy nagyon jól menne dolga,
Étvágya is több, mint betölthetí;
Hagyján az éhség! a test földi szolga:
Lelkét dicsőség vágya kergeti
S mindég valami olyanért sóvárog;
Mit nem tanítnak a tudós tanárok.

Szóval: mint a többi diákok, úgy János is felöti a bokáig érő fekete köntöst, egy szobában van nyolcadmagával, nyáron öt, télen hat órakor kel s mint a többi jó diák, ő is buzgón tanulja a „kövésztudományt" (amint akkor az ásványtant nevezték), a mennyiségtudományt, a görög nyelvet s egyéb tantárgyakat. De bár „ismerni ő mindent hő vággyal ége — a Zend Avesztát úgy, mint a Koránt" — mégsem elégítette őt ki az iskola. Pedig Kerekes Ferenc, Buday Ézsaiás, Péczely professzorok hivatásuk magaslatán álltak. Péczely még arra is gondol, hogy kiadja az ifjúság munkáit, de a lángelmét épen az különbözteti meg a többi halandótól, hogy a maga útján jár s fejlődésének törvényeit is maga egyengeti. Az ismeretek magolásszerű betanulása még napjainkban sem múlta idejét, hát még a 19-ik század első évtizedeiben! A zseni szintézisben lát s úgy a természeti, mint a szellemi jelenségekben az *egész*-nek értelmét keresi, részek lelketlen bemagolása fárasztja öt:

Szerette volna ő ismerni oh nagy
Természet, alkotó kezed művét!
Keresve, hol szűzen található vagy
Erdők virágát és bérc követ;
De a padokban (ah szánni való agy!)
„Magolni" kelle fű, virág *nevét*
S ha kézről kézre járt valami ásvány
Brúgó darabbá vált körutazásán.

Az ilyen aprólékos munkánál jobban érdekli „a földiekkel játszó égi tünemény" ritmusa, jobban érdekli Horatius, Vergilius, Homeros, de ezek a nagy klasszikusok sem a grammatikáért, mint öncélért érdeklik, mert

Classicusokhoz épen szíve vonta
Kedvence volt Horácz, Virgil, Homér
De szót hüvelyből nem örömest bonta
Virágot nem tiport el a gyomért;
Ő az *egésznek* bátran nekironta
Kileste, hol foly az a finom ér
Melyen halad cselekvés, érzet, eszme —
Habár egy *szócska* néha kárba veszne.

Egy szóval: ami tesz egy jó diákot,
Abból kevésre ment Istók szegény;
Az érdemlépcsőn nem magasra hágott
Se a tanuló hosszas évekén;
A pálya fele útján félre vágott,
Nem mint amolyan kirugó legény:
De csüggeszté a taposó malom
Egyhangúsága és az unalom.

Tanulni ugyan annyit a „tanárnak"
Iparkodott ő a „becsületért"
Hogy nem nevezték publice szamárnak,
S elfujta hangosan, amit nem ért;
Jobb „calculusa" is alig egy párnak
Lőn, mire az esztendő véget ért
Azonban őt ez mind nem boldogitá
Sőt, hogy időt lop, ezt érzé, gyanitá.

Nem lehet csodálni ezt a kiábrándulást: Petőfi, Csokonai sem érezték magukat eléggé szabadnak az iskolában, Arany János is földi elvesztett paradicsomát siratja, midőn első tizenhat évére gondol, melyben még lehetett volna nyiltan, szabadon látni a világot.

Szerette Istók a természetet
Éhomra is; — ha egy szünnapra szert tőn
Ebédre vackort és kökényt szedett
S egész nap elcsatangolt a Nagy-erdőn.

Vagy elbocsátá lelkét ringatózni
Szellő fuvalmán, bólintó galyon
Felhők futásával versenyt hajózni
Hanyatt terülve egy partoldalon —

Engedte önmagából kilopózni:
Hang, szín, sugár lett tér és mozgalom
Ő a természet, a nagy és örök
Mi ott henyél, csak hitvány földi rög.

Arany János jobban rajong a természetért, mint az iskoláért, néha a leckéjét is elmulasztja, a Nagy-erdőn bolyong, álmait szövögeti, míg a többi diák édesen alszik, később kel, mint a regula szerint kellene és bizony a szelíd Arany Jánosnak e mulasztásokért még dorgatóriumban is volt része.

Anyagi gondok kerülgetik ismét. Hazulról semmivel sem tudják támogatni és újból praeceptorságra szánja magát. Kisujszállásra megy tanítónak. Nyolcvanöt gyermeket bíznak reá, s ez a munka nagyon lefoglalja, mégis ez a 17-ik év egyik legtermékenyebb éve Aranynak. A tudós Török Pál rektor a hazai és külföldi irodalom terméseit rendelkezésére bocsájtja s ő éjjel nappal olvas, amikor csak szabad ideje van, a németben Schillerig jut, franciát tanul és szatirikus versezetet ír a dévaványai juhbehajtásról...

Kisújszállás Főbírája és Tanátsa Bizonyságlevelet ad neki, melyből kitetszik hogy

„a tanítására bízott apróbb gyermekeknek a Tudományokban, mind a jó Erköltsökben való nevelése által magát dícséretesen megkülönböztette... s Előljárói eránt mutatott engedelmes és jámbor magaviselete által magát mindenek előtt megkedveltette..."

A szigorú Derkó Illyés prédikátor külön bizonyítványban is megdícséri a feddhetetlen praeceptort.

Ilyen bizonyságokkal tér vissza Debrecenbe és tanulja a füvésztudományt, neveléstudományt, terjedtség-ismeretet és a görög irodalmat.

Az átfogó szellemek kételye őt is megszállja: milyen pályát válasszon? verseket már halomszámra írt ugyan, mégis úgy érzi, hogy talán a festészetben vagy szobrászatban többet tudna alkotni;

Majd azt hivé, hogy mert a rajzoláshoz
Konyítni látszott keveset
S hallgatni eljárt egy vén tamburáshoz:
Hogy hivatása zene vagy ecset.

Gondoljunk csak a pápai diákok nagy triászára: Jókai festő akart lenni, Orlai író, Petőfi színész.

„Aranyban is — írja Voinovich — bizonytalanul mozgott a művészi hivatás ösztöne, mint fa kérge alatt a fakadó rügy, melyről nem tudni, nevel e virágot és gyümölcsöt vagy terméketlenül törik le?"

Arany Jánost hivatást kereső művészi ösztöne a színészet felé irányítja, Wesselényi, az erdélyi magyar színészet nagy pártolója egy színészrajt indít Debrecenbe s Arany János otthagyja a kollégiumot s beáll a művészgárdába. Inaskodáson kezdi s gyors kiábrándulása miatt alig volt alkalma ennél tovább jutni: kelléket hord, mennydörgést csinál, mint tűzér furkóval veri a padot s mikor a debreceni társaság feloszlik, együtt megy és együtt nyomorog a vándorszínészekkel, betanítja az énekszámokat, foltozza a cortinát, bútort, ruhát kölcsönöz, a játékhoz medvét vagy medvekergetőt játszik.

Máskép a társaság morálja ellen
Istók panaszra nem talált okot
maradt ő, ami volt, szűz tiszta jellem —

így jellemzi színészéletét maga a költő s ha ő maga megbocsátással is nézi a kissé rugalmas társas illemet, mely a vándorszínészek közt divat volt, ő maga megmaradt szemérmesnek és tisztának. Mikor Klárcsi, a fiatal színésznő el akarja őt csábítani, az ifjú ellenáll a kísértésnek :

Késő van instállom mondá találó
Mentségre kunkorítván az eszét
Azzal köszönt, ment. S hallá, hogy mögötte
Becsapta az ajtót Klárcsi, nem betette.

Soha ki nem alvó gyermeki jósága hagyatja el vele a színpadot. Álmában atyját megvakulva, anyját betegen látja. Gyalogszerrel hazamegy Szalontára. Álma fájdalmas módon valóra válik. Édesanyját nemsokára el kell temetniök s a Bolond Istókban meghatóan örökíti meg azt a pillanatot :

Midőn sírjától a legjobb anyának
Küszöbére léptem az *üres* tanyának

Ketten valánk ott *számra* legalább
Leszerelt hárfán a két szélső ideg
Egy alpha, egy ómega a család
Tépett könyvéből : ifjú és öreg
Én, ősz apámmal, nem magam tehát
De hol van oly magány, oly bús, rideg
Mint mikor ő ült ott az élet árnyán
S én virraszték *szemének éjszakáján.*

A kóborlásból megtért diákot előbb idegenkedve fogadják a szalontaiak, de az öreg Pápay, a hányt-vetett életű póstaexpeditor szívének egész melegségével pártolja az ifjút, felé fordítja a városi előljárók hangulatát, tanítónak választják s most — korára nézve alig több mint gyermek — munkája mellett a görög, német, francia, angol irókba elmerülve művészi ösztönnel gyűjti össze azt a sok drága kincset, mellyel nemsokára a magyar elbeszélő költészet nagy értékeit fogja felépíteni.

Arany János gyermekkora ! — csak jobb szavak hiányában jelöltük meg így kitűzött feladatunkat : Hiszen az ő gyermekkora attól fogva, hogy áhítattal figyelte atyja meséit, már szinte férfiasan komoly készülődés volt egy szokatlan ívelésű költői pálya felé, viszont a gyermeki lélek tisztasága szíve utolsó dobbanásáig áthatotta életét.

Kemény Gábor.

Geopedagógia.

Újabb keletű szó, nem amolyan tartalom palástolására, pótlására elhívatott, felkapott szó : „Denn eben wo Begriffe fehlen, Da stellt ein Wort zu rechten Zeit sich ein“ (Goethe : Faust I.). Ellenkezőleg e a geopedagógia elnevezésnek elemzése vezet el amazokhoz, eredeti fénye rávilágít új barázdákra, sőt messzi távlattal kecsegtető országútra utal.

Nekünk első ízben a „Pharus" c. folyóiratban tünt fel (1934. 6. sz.). Ebben Friedrich *Schneider*, a nállunk is ismert katolikus tanügyi írónak *„Geographischer Raum und Pedagogik"* c. értekezésében ezt olvassuk: „Az embert szinte kísérti, hogy a geopolitika hasonmására a *geopedagógia* újszerű elnevezést megkockáztassa. Feladata lenne: az ember tipikus testi és lelki jellegének, úgyszintén az elméleti és gyakorlati pedagógiának a földrajzi tértől való függését megvizsgálni és egyúttal választ adni arra a kérésre, hogy ebből milyen következmények, illetőleg követelmények hárulnak a gyakorlati és elméleti pedagógiára".

A geopedagógia a lexikonokba még nem futott be, bár a közkeletű görögös összetételek mellett ott van a geobotanika, geofizika, geokémia stb. Tárgyunkkal kapcsolatban ezeknél jóval fontosabb az ott fellelhető geopolitika és geopszichológia, amelyek a reáltudományokból átvezetnek a szellemtudományokba és méltán tekinthetők a geopedagógia előhírnökeinek, előkészítőinek.

A *geopolitika* mint a politikai földrajz egyik hajtása a politikai eseményeket a földségi viszonyok, földrajzi adottságok alapján vizsgálja és magyarázza.

A *geopszichológia*, lényegében emberi földrajz, szintén a föld természeti viszonyainak az éghajlatnak, fekvésnek stb. a lelki életre való hatásával foglalkozik. (Hellpachnak *„Die Geopsychischen Erscheinungen"* c. munkája 1917-ben jelent meg). Ez már automatikusan elvezet a jövő geoetikához.

E két irányzatnak főszempontja: a föld és az ember örök kapcsolata, megmásíthatatlan viszonya joggal helyet követel magának a pedagógiában is és az eddiginél különb méltatását sürgeti. Nem kétséges, hogy az így kialakuló új beállítás két dimenzióban is termékenyítő hatással lesz. Nyomatékosan ráeszméltet majd arra, hogy az emberek nem mindenütt egyformák: testi, szellemi, lelki alkatuk országok, sőt gyakran ezeken belül vidékek szerint más és más, tehát az emberképzés módszerei sem lehetnek mindenütt ugyanazok. Más szóval a pedagógiai elvek egyetemességének is józan határokat szab, ami idegen (külföldi) példák átvételénél kellő óvatosságra int. E vonatkozásban, elismerjük, hogy a nemzetnevelés és a nemzeti nevelés helyes területen mozog. A geopedagógia lényegét szemléletesen a *„Blut und Boden"* (vér és föld, avagy faj és talaj) szavakba lehetne sűríteni.

Közelebbről vizsgálva, a geopedagógiának két részét különböztetjük meg: az általánost (elméletit) amely a mult, jelen és jövő viszonylatában megállapítja a helyi (országos) természeti adottságokból, tényezőkből folyó szükségleteket, követelményeket és az alkalmazott (speciális) részt, amely utasításokat ad arra nézve, hogy milyen úton-módon, mely megfelelő módszerekkel elégíthetők ki az imént említett kívánalmak. Ilyen értelemben a geopedagógiát valóságteljes (reál-) pedagógiának nevezhetnők, szemben a merőben elméleti (ideális) pedagógiával. Amaz módot nyújt országonként egy pedagógiai *Magna Charta* kialakítására, amelyet kisebb-nagyobb időközökben a megváltozott viszonyoknak megfelelően kellene majd felülvizsgálni, módosítani.

A geopedagógiának alapvető: rendszeres és módszeres feldolgo-

zásával — úgy tudom — még nem rendelkezünk. Kitűnő alkalom kínálkozik ezen még kevéssé megművelt területen elsőrendű (országos) pedagógusaink számára. Ez a munka természetesen alapos készültséget feltételez a két szóban forgó tudományon kívül a néprajzban is.

Kísérletként egyes részletkérdésekre nézve talán az egyetemek pedagógiai szemináriumait is igénybe lehetne venni a tanár irányításával (disszertációk). Annyi bizonyos, hogy a geopszichológia és a geopolitika nem egy termékeny szempontra figyelmeztetne.

Kemény Ferenc.

A nevelés metafizikai alapjai.

Minden nevelési vita, ha elég mélyrehatóan folytatják, előbb-utóbb napvilágra hozza azt a tényt, hogy a vita forrása valójában nem is a szóbanforgó tantervi vagy módszeres kérdés, hanem sokkal inkább a vitatkozók metafizikai felfogásának különbözősége. Rendszeres nevelői gondolkodás nem lehet meg a világról és az életről alkotott vélemény, metafizika nélkül. Vannak ugyan sokan — „gyakorlati" nevelőnek hívják saját magukat — akik tagadják ugyan ezt a tételt és hangoztatják, hogy a nevelési elveket indukcióval kell megállapítani a nevelési gyakorlatból, nem pedig spekulatívúton, valamint elvont alapelvből. De ezzel a felfogással szemben elég rámutatni arra, hogy a metafizika felvetése maga is metafizika: aki a gyakorlati tevékenységek elsődlegességére esküszik a nevelésben, az is állást foglalt már önmagában a világot illetően és alapvetőnek az úgynevezett „kézzelfogható tényeket" találta, szóval pozitivista-materiálista metafizikát alakított ki magának. A metafizika elől nincsen menekvés, ott van az mindig minden ember lelkében és az ösztönös cselekedetektől eltekintve, minden emberi cselekvés a cselekvő ember metafizikai felfogásának egyenes folyománya. Ezért most megkíséreljük néhány alapvető metafizikai kérdés megvizsgálását, a nevelésre gyakorolt hatás szempontjából.

A metafizikának igazában egyetlen problémája van, a valóság lényegének megállapítása. Ez a középponti probléma azonban a nevelő számára több kisebb problémakörre oszlik. 1.) A valóság birodalmának hol van a határa? Csak az a valóság, ami érzékeinkkel tapasztalható, vagy a valóság a természeten kívül és felül lévő világ is, amit csak az ideálista filozófia, meg a vallás tanításaiból ismerünk? . . . 2.) Ez a valóság most egység, vagy sokság? Látszólag ezer és millió különböző valóság vesz körül bennünket, de nem lehetséges-e az, hogy a különbségek, amelyek ezeket a valóságokat egymástól elválasztják, csak látszólagosak? Nem lehetne az összes egyedeket egyetlen, minden tartalmazó valóságba összefogni? . . . 3.) Ha pedig elfogadjuk az egyedi különbözőség tényét, kérdés, hogy ezek a különböző egyedek mindig újonnan bukkannak-e fel a semmiségből, vagy csak egy meglévő valóságnak ujabb formáit mutatják-e? Úgy kell-e felfognunk a valóságot, mint az időben változhatatlant, amely egyre több és több oldaláról mu-

tatkozik meg, vagy pedig mint örök változót, amiben soha semmi sincsen készen és soha semmit előre megmondani nem lehet?. . . 4.) Végül meg kell vizsgálni, hogy emberi tényezők — pl. szülők, vagy nevelők — mennyiben befolyásolhatják a valóság egyes részeinek — pl. gyermekeknek — alakulását. A determinizmus elmélete mennyiben érvényes a humánum síkján? Ezek a fő kérdések, amelyeknek tisztázásától egész nevelői attitude-ünk kialakulása függ.

1.) Amikor a valóság birodalmának határát kell meghúzni, sok nevelő választja a kézenfekvő megoldást és megmarad az érzékelhető tárgyak, események és ezeknek felfedezhető viszonyai. mint egyedüli valóságok mellett. Az ilyen *naturálista* gondolkodó őszintén bevallja saját kicsinységét a természettel szemben és nevelését is egészen a természet törvényeihez igyekszik igazítani. A természet szemszögéből nézve az egyedi ember csak futó megnyilvánulása annak az általános formának, „univerzálónak", amit emberi fajnak nevezünk; annak a plazmának hordozója, amelyben fajának lehetőségei szunnyadnak. Ezért a naturálizmus értékrendjében első helyre kerülnek a faj fenntartására és terjesztésére irányuló tevékenységek. Azonban ahhoz, hogy az ember fajját fönntarthassa, nyilvánvalóan életben kell maradnia és összhangba kell kerülni környezetével. Ezért másodsorban fontosak lesznek azok a tevékenységek, amelyek az embernek, mint egyednek fennmaradását szolgálják, így az önvédelem és az önfenntartás tevékenységei. Harmadik sorba pedig azok a tevékenységek kerülnek, amelyek egyensúlyt teremtenek ember és környezete között, ösztöneit kielégítik és így boldogságát elősegítik. Ezek után már szinte magától adódik a nevelés *anyaga* is. Ha a legfontosabb teendő a faj fennmaradása és továbbfejlesztése, akkor a legfontosabb nevelő tevékenység a testnevelés, a legfontosabb tantárgyak pedig a biológia, eugénika és higiéné. Már kevésbbé fontos bizonyos gyakorlati ismeretek közlése, amelyek az ember életbenmaradását célozzák; de azért persze meg kell tanítani mindenkit az utcai közlekedés szabályaira, ki kell oktatni légoltalomra, rá kell nevelni az úszásra és így tovább. Ide ebbe a csoportba kerülnek azok az ismeretek is, amelyekkel a majd felnövő ember kenyerét fogja megkeresni. Legkevésbbé fontosak azok az ismeretek lesznek, amelyek az ember „boldogságát", „hajlamainak harmónikus kiélését" teszik lehetővé; ide sorakozik az esztétikai nevelés a maga különböző formáiban, mint irodalom, zene és képzőművészet.

A naturálista nevelő *módszerén* szintén az élet és a fejlődés tényei uralkodnak. Biológiailag tudattalan reflexmozdulat célszerűbb, mint a gondolkodási folyamat eredményeként bekövetkező viselkedésfelelet, tehát a nevelés elsősorban ilyen gépies reakciók begyakorlására kell hogy törekedjen; ezért a módszeres alapgondolat nem az „oktatás" hanem a „szoktatás" lesz. Ebben viszont elengedhetetlen az élet ritmusához való alkalmazkodás. Az élet lényegileg periódusos felépítésű, vannak benne napi, heti, évszakos periódusok, amik mindenkinek szemébe ötlenek és vannak persze nehezebben észrevehető, szellemi természetű periódusok is. Ilyen periodicitást mutat ki az uj lélektan a gyermek szellemi fejlődésében is. A gyermek, ha tudatába uj fogalmak

kerülnek, először elcsodálkozik, azután elkezdi az új dolgok hasznosságát, gyakorlati értékét kutatni, végül pedig megpróbálja teljes rendszerbe foglalni az egész fogalomkomplexumot. Ennek megfelelően a nevelésben is minden „leckének" egy gondolatkörrel kell egybeesni, amely problémával kezdődik, és az elcsodálkozás, megértés, felhasználás, rendszerezés fázisain végigfutva, önmagába torkollik vissza, vagyis új problémának válik forrásává. Ez lesz a naturálista nevelő módszertanának legfőbb tanítása.

Ilyen naturálista nevelő sok van. De velük szemben egész tábora áll azoknak, akik elvetik a naturálista tanítást és misztikus élményre, vagy logikai érvekre támaszkodva azt hirdetik, hogy a valóság birodalma messze túlterjed az érzékszervek láthatárán, sőt voltaképpen csak ott kezdődik. Az anyagi világ csak káprázat: az igazi valóság a szellem világa. Ennek a szellemi világnak részese az ember is, akinek sorsa, de dicsősége is, hogy két világ közé plántálva, folyton törekedjék az anyagtól a szellem felé. Ez a törekvés hozza létre az úgynevezett „értéket", szellemi valóságokat, amelyek kitérnek minden természettudományos magyarázat elől. Általában három ilyen értéket szoktak objektív valóságnak mondani, az igazat, a jót és a szépet, a harmat pedig mint az isteni vagy Abszolut fogalmának attributumait szemlélik. Ezekre épül az ideálista nevelők tevékenysége.

Az ideálizmus szempontjából az egyedi ember — mint *értékteremtő* — fontosabb a fajnál, mely csak *értékhordozó* lehet. Fontos a faj is, mert az egyszeri eredményt megőrzi és újabb egyedeknek adja át. De az élet legfőbb értelme nem önmagának fenntartása, hanem értékteremtő egyedek létrehozása. S ugyanezért az ideálizmus értékrendjében a fajfenntartó és fejlesztő tevékenységek elvesztik az első helyet; az értékteremtéshez elsősorban nagy-nagy függetlenség kell, függetlenség mindentől és mindenkitől, és így kívánatossá válik a celibátus, amint az megvolt sok különféle vallás szerzeteseinél, de nagy tudósoknál és művészeknél is. Alábbszáll az önfenntartás becsértéke is: az eszme fennmaradásáért eldobni az életet nagy és dicső dologgá válik, tanúk rá a hitvallók, de a hivatásukba belepusztuló tudósok és művészek is, akiknek a száma légió. Legfontosabbak azok a tevékenységek lesznek, amelyek a három értékre és azok összegére, az abszolutra vonatkoznak: intellektuális, morális és esztétikai tevékenységek, amelyek közelebb hoznak Istenhez.

Mindezt egybevetve, nem csodálkozhatunk azon, hogy ideálista nevelő *tantervében* a főhangsúly az irodalmira és művészire esik. Klaszszikus és modern irodalmak, a művészi kifejezés különböző formái mind sorra kerülnek és céljuk elsősorban alaki képzés. Az irodalmat és a művészeteket nagy erdőhöz hasonlíthatjuk: az egészet bejárni lehetetlenség, de aki 10 uton végigment, az fogalmat alkothatott az erdő életéről és megismerhette szépségeit. Így az ideálista nevelő is gondosan megválogatott anyagon igyekszik megmutatni az értékek megvalósulását. Természetesen az ilyen irányú oktatás kihangsúlyozása még nem egyenlő a gyakorlati ismeretek kizárásával és nem jelenti a természeti jelenségek ismertetésének elhanyagolását sem. De azért a gyakorlati

tárgyaknak nincsen olyan vezérszerepük, mint a hasznossági céloktól befolyásolt naturálista nevelésben: a „hasznos", mint olyan nem értékesebb része a tantervnek mint a „haszontalan", sőt ha a haszontalan tudomány elősegíti az élet szellemi értelmének megvalósulását, akkor értékesebb minden hasznosnál.

Tehát az ideális nevelő meg sem kisérli az élet folytatásához szükséges ismeretanyagot a maga teljességében adni, hanem csak az értékek felismerésére vezet és a megvalósításukhoz szükséges lelki diszpozíciók erősítésére törekszik. Ezért *módszerében* kiemelkedő helyet biztosít azoknak az eljárásoknak, amelyek „felszabadítják" az intelligenciát és a növendéket feladatainak önálló megoldására kényszerítik. Jó példája ennek az az úgynevezett „problémák módszere", amely legtisztább formájában nem szoktatás, még csak nem is oktatás és mégis értékesen fejleszti az alkotó hajlandóságot. Ebben a módszerben a fő feladat magára a növendékre hárul, habár a nevelő szerepe is lényeges marad. A nevelőnek kell t. i. felfedezni azokat az alkalmakat, amelyek a növendéket önálló kutatásra és feladatok megoldására kényszeríthetik. Igy a módszer sokkal inkább a nevelő és a növendék együttműködésén alapul, mint a naturalista nevelésen, ahol a passzív ismeretbefogadásra vezető oktatás és a növendék akaratával szemben működő szoktatás állanak az előtérben. A feladatnak a növendék előtt való megoldása és az eljárásnak X számú ismétlés által való besulykolása azonban ismeretlen fogalmak az ideálista nevelő előtt.

2. A nevelés célját, anyagát és módszerét, tehát vagy a természethez, vagy a természetfelettihez szabják a nevelők. Azonban akár így, akár úgy képzelik is el a valóságot, igen hamar szemben találják magukat azzal a kérdéssel, hogy ez a valóság egység-e, vagy sokság? Erre a kérdésre is sürgősen felelnünk kell, mert ha a mindenséget pluralisztikusnak képzeljük el, nevelésünk egészen más lesz, mint monisztikus univerzum esetén.

Az egyik irány hívei azt tartják, hogy az egyéniség, illetőleg a különbözőség minden létezésnek elsődleges tulajdonsága: csak az létezik, ami nem olyan mint a többi. Leibniz végtelen sok monadja között nincsen kettő amely egyforma volna. Igy természetesen minden gyermek is egyéni esetté válik, fejlődését nem általános elvek, hanem egyéni adottságai és tapasztalásának véletlen alakulása döntik el. Természetéből kifolyólag bizonyos hiányérzetekkel, vágyódásokkal bír, amelyek kielégülésre törnek: ezek határozzák meg minden cselekvését és gondolatát, ezek indítják el és vezetik az életúton, Ezeknek az érzeteknek a megszüntetése, a környezettel összhangba hozása lesz a nevelés végső célja. Ezt az elvet alkalmazzák igen nagy mértékben az amerikai nevelés széles területein. Azonban ez az álláspont erősen támadható. Mert ha az egyéniség mindentől különbözne és mindenkitől független lenne, ha minden emberi lélek külön Robinson-sziget lenne, amelyet járhatatlan tenger hullámai választanak el minden más szigettől, akkor ezek a független létezők hogyan tudnának egymással viszonyba lépni? Már pedig ez a viszonyalkotás megvan, példa rá maga a nevelés is, mely nem lehetséges a nevelő és a növendék kapcsolata nélkül. A Leibniz-

féle praestabilita harmónia álláspontjára nem helyezkedhetünk és így el kellene fogadnunk a mechanisztikus felfogást, mely szerint a viszonybalépés a fizikai összetalálkozás eredménye, Viszont így a nevelés csak fizikai jelenséggé válna; a nevelő és a növendék tevékenysége nem lenne egyéb, mint az anyag és a mozgás újabb elosztódása. Ezért meg kell vizsgálnunk, milyen eredményekre jut a nevelő akkor, ha oktató-nevelő tevékenységét a monizmus elvi álláspontjára helyezi az alkalmatlannak bizonyuló pluralizmus helyett?

Ilyenkor feltesszük azt, hogy a világban tapasztalható sokféleség voltaképpen egyetlen valóságnak különféle megnyilvánulási formáit jelenti. Ez a mindent magában foglaló és állandó Abszolut csak részlegesen nyilvánul meg tudásformáinkban, amelyek mintegy ablakok a valóságra: a művészet, a vallás és maga a gondolat is csak egyoldalú és tökéletlen leírása annak a valóságnak, amely ha teljesen feltárulna, csodálatos befejezettségben állana előttünk. A gondolkodás a szellem odisseája, a szellemé, amely sorozatos tévedéseken és ellentmondásokon át találgatja útját vissza az Abszoluthoz. Ha ezt feltesszük, könnyen megértjük a — látszólag — független létezők viszonybalépését és könnyen oldjuk fel végső harmóniában a — látszólag — ellentétes jelenségeket is.

A világ mint egység hitének nevelési megnyilvánulásai egészen kézenfekvők. A gyermek is ennek az egységnek a tagja, nem különálló létező, tehát „egyéniségét" kisebb mértékben szabad csak érvényesülni hagyni és egész fejlődését általános elvek szerint kell irányítani. Nem szabad csak egy meghatározott korszak számára nevelni, hanem általánosságban a tér és idő számára. A *tantervet* az örökéletű klasszikusok műveiből kell összeállítani, akiknek értékét mindig és mindenütt elismerték a történelem folyamán. A *módszer* pedig alkalmazkodjék a közlendő anyag természetéhez.

3. A fenti pontban tárgyalt metafizikai kérdéshez, t. i. hogy a valóság egység-e vagy sokság, szorosan kapcsolódik következő problémánk, amelyet röviden így fogalmazhatunk: sztatikus-e a valóság vagy dinamikus? Az abszolut hívei feltételezhetik azt is, hogy új, előbb még nem létezett dolgok nem merülhetnek fel a semmiségből. Ha látszólag új dolgokkal találkozunk is, azok csak a már régen meglévő valóság új oldalról való megnyilvánulásai. És így az idő járása nem érintheti lényegében a nevelést sem, az változatlan marad az idő folyamán és a változások, amelyeket felfedezni vélünk benne, vagy látszólagosak vagy jelentéktelenek . . . Másrészről azok, akik szerint a létezés alapfeltétele a különbözőség; akik tagadják az Abszolut létezését, azok természetesen nyitva hagyják a kaput a teljesen új dolgok, változások előtt. Az ilyen pluralisták nem hajlandók végső általánosításokba bocsátkozni, mert az idő halad és haladtában olyan új dolgokat hozhat magával, amelyek az általános fogalom átalakítását kívánnák. Egyszóval a végső valóság sem nem örök, sem nem változhatatlan, hanem éppen hozzátartozik a valóság lényegéhez. A világ dinamikus, nem pedig sztatikus, és dinamikus kell, hogy legyen a nevelés is — hirdetik a második felfogás hívei.

A valóság állandó, sztatikus volta alaptételét képezi minden ha-

gyományos metafizikának. Minden materiálizmus az anyag és az energia megmaradásán, minden ideálizmus a szellem örökkévalóságán épül. Ezért a *tradicionálista* gondolkodók minden életmegnyilvánulásban valami „előzetes terv" megvalósulását látják. Egyesek, különösen a német ideálizmus nagy nevelői, annyira fejlesztették ezt az elméletet, hogy pontosan megállapították a gyermeki lélek kibontakozásának egyes fázisait, felállítva a kultúrfokok és a rekapituláció ismeretes elméleteit. Az alapgondolat az, hogy minden gyermek fejlődése megismétli az egész emberi faj fejlődését: a kisgyermek hatéves korában „házat épít", kilenc éves korában „vadászik", tizenkét éves korától „kalandozik" és így tovább. A nevelés *anyagát* tehát ennek megfelelően állították össze, (a leghíresebb ilyen összeállítás Herbart és Ziller nevéhez fűződik.) Az elmélet sokáig egyeduralkodó volt, de ujabb kritikusai kifogásokat hoznak fel ellene. Ha minden gyermek csak fajának tapasztalatait szerzi meg saját tapasztalása során, akkor a nevelő szerepe nem nagyobb, mint a kertészé: ápolja, öntözi, megtámogatja a gondjaira bízott zsenge palántát, de ennél többet nem tehet. És viszont ekkor hogyan kerül gyermek lelkébe a további fejlődés impulzusa?

Ezt a kérdést a pragmatikus gondolkodók szokták felvetni, a hagyományos nevelési rendszer felett gyakorolt kritikáik során. A *pragmatikus* gondolkodás (a görög prágma=cselekvés szóból) nem a modern idők találmánya: már a szofisták és maga Sokrates is rendszeresen éltek vele. De rendszerbefoglalása és a szellemi élet egész területére való kiterjesztése a modern időkre maradt. Az elmult századforduló táján az amerikai ember, aki a „korlátlan lehetőségek országában" született, azt tapasztalta, hogy körülötte semmi sem állandó, minden változik, növekszik, átalakul, egyszóval dinamikus. Ezért elfordult a multtól és egész lényével a jövő irányában tájékozódott. Számára a jelen megszünt a mult kupolájának záróköve lenni; inkább alapkő lett, amelyre a jövő még azt építheti, amit akar. Ennek a felfogásnak a rendszerbefoglalása lett azután William James pragmatizmusa, ez az alapja Dewey és Kilpatrick pedagógiájának.

Nyilvánvaló, hogy ha a mindenséget dinamikusan fogjuk fel, akkor minden egyes ember jövőjében fel kell tételeznünk olyan helyzeteket, olyan problémákat, amelyek a maguk egészében teljesen újak, „először merülnek fel" a semmiből. Ezeket a problémákat pedig csak iniciatívával, eredetiséggel, találékonysággal lehet megoldani. Ezért az iskola feladatai között a tartalmi képzés erősen háttérbe szorul és rovására megnő a formai képzés szerepe: nem egynéhány hagyományos tudomány közlése lesz a fontos, hanem az alkotó lelki diszpoziciók fejlesztése. Az orthodox pragmatikus iskolának nincsen is a szó európai értelmében vett *tananyaga*, csak *módszere* van, az u. n. *project* vagy *problem method*. Az iskolai időt olyan feladatok töltik ki, amelyeket a tanulók maguk is őszintén kívánnak megoldani, amiket lehetőleg maguk vetettek fel, amelyek mellékesen magukkal hozzák némely elengedhetetlenül szükséges diszciplina (pl. olvasás, számolás, idegen nyelv) megszerzését is és amik végül újabb érdekes problémákra vezetnek. Például az egyik tanulónak az agyában felmerül a kérdés, hogy hogyan

is táplálkozik New York, a maga sokmilliós tömegével és láthatóan minden élelmiszertermelés nélkül? A tanító közli az osztállyal, hogy hol van a legfőbb élelmiszercsarnok, a tanulók pedig közösen levelet fogalmaznak a csarnoki igazgatóságnak, engedélyt kérve az üzem megtekintésére. A kedvező válasz után felkerekednek és megvizsgálnak mindent, a hűtőházaktól az elosztófülkékig; látják a vonatokat, amik hozzák az árút; látnak térképeket, amelyek a termelőhelyeket mutatják. Hazatérve, napokig csak ezzel foglalkoznak, a rajzkészségű gyermekek térképeket gyártanak, a fizikus elmagyarázza a hűtőberendezést és így tovább. Az eredményeket közösen megbeszélik és mindenki jegyzeteket készít magának. Az ilyen tanítás erősen alkalomszerű, a tudásanyag rendszeres felépítésére kevésbbé alkalmas, de a „lelki rugalmasságot" és az alkotó hajlandóságot kiválóan fejleszti. A nevelő maga egyre jobban a háttérbe vonul és a kísérletezést növendékeire hagyja, akik lassanként megszokják, hogy új helyzetekben önmaguknak kell a megoldást megtalálniok.

Azonban, ha végiggondoljuk az elmondottakat, valószínűleg arra az eredményre jutunk, hogy a tisztán dinamikus világmagyarázat önmagában éppen úgy nem elegendő a nevelés irányítására, mint a tisztán sztatikus metafizika. Mert ha semmi sem ismétlődnék, akkor semmit sem lehetne előre feltételezni, ha pedig nem tudom előre feltételezni, hogy növendékem mit fog cselekedni, akkor bele sem foghatok a nevelésébe. Másrészről pedig, ha soha nem változna semmi, ha mindig minden maradna régiben, akkor is képtelenség volna a nevelés. A szó maga elveszítené az értelmét, mert nevelni annyit tesz, mint változásokat előidézni a növendékben. Tehát a megoldást itt is, mint annyiszor, az arany középúton kell keresnünk és nevelésünket olyan metafizikára kell felépítenünk, amely egyaránt számot vet változással és változatlansággal is.

4. Sorrendben utolsó, de azért az eddigiekkel egyenlő fontosságú a nevelési determinizmus vagy indeterminizmus kérdése, amelyet legalkalmasabban az előző pontban ismertetett meggondolásokhoz kapcsolva vethetünk fel. Láttuk, hogy sem az abszolut sztatikus, sem az abszolut dinamikus univerzumban nincsen hely a nevelő számára, sőt a növendék maga is csak rajta kívül álló tényezők — az egyik esetben öröklése, a másik esetben környezete — jómagával tehetetlen játékszerévé válik. Felmerül hát a kérdés, hogy a szabadság benne van-e egyáltalában a dolgok végső szövedékében? Van-e a nevelőnek, vagy a növendéknek akarata, amely nemcsak látszólag, hanem valóságosan is igazgatja cselekvését?

A determinizmus igen hatásos okfejtéssel érvel a saját álláspontja mellett, amelyet az ok és az okozat viszonyára, az elégséges ok elvére épít fel. Vegyünk például akármilyen gyermeki tevékenységet, iskolában vagy azon kívül: mi bírta rá a gyermeket? Bizonnyal valami megelőző esemény, azt pedig ismét valami megelőző dolog idézte fel és így tovább. Hogyha mindezeket a megelőző eseményeket fel tudjuk majd kutatni, tisztán látjuk majd a gyermek cselekedeteinek összes lelki rugóit. Micsoda távlat nyílik ezzel a nevelés előtt! Az indeterminizmus barátai

azonban úgy vélik, hogy a szabadság feláldozása túlnagy áldozat még a legrózsásabb jövő érdekében is, és ezért felállítják elméleteiket a szabadság természetét illetőleg, amelyek a szerint különböznek, hogy az elmélkedők sztatikus vagy dinamikus módon magyarázzák a világot.

Akik számára a valóság változatlan és örök, azok az akaratnak transzcendentális szabadsága mellett törnek lándzsát. Minthogy a mult, jelen és jövő is egyaránt az örökkévalóság részei, a szabadságot csak olyan akarat biztosíthatja, amely túlemelkedik az ok és az okozat szféráján, transzcendens. E szerint az egyén maga is eredetileg energiaforrás, egy eredeti ok, öntevékeny, önirányító, önmagát meghatározó, „saját sorsának kovácsa". Meg tudja szakítani az okok és okozatok láncolatát. Ez az Istenadta szabadsága lesz éppen létezésének alaptulajdonsága. . . . Akik számára a valóság alaptulajdonsága a változás, azok viszont nem úgy fogják fel a szabadságot, mint őseredeti adottságot, hanem mint valamit, amit meg kell szerezni, ki kell harcolni. A világ egyes változásai eléggé rendszeresen állanak be, szinte előre megjósolhatók; ezekről elmondhatjuk, hogy előre meg vannak határozva. Más változások viszont már kevésbbé szabályszerűek: ezek független változók találkozásainak eredményei; mint például minden egyes gyermek esetében öröklött tulajdonságainak és környezetének találkozása egyszeri eredményre vezet, amelyet egyéniségnek mondunk s amelynek előzetes meghatározása — jól tudjuk — a lehetetlenséggel határos. Az ilyen, kevésbbé szabályszerű változásokban vesz részt, mint egyik „elem", az emberi akarat, amely bizonyos szabadsággal formálja a többi elemeket. Láthatjuk tehát, hogy egyik elmélet sem beszél abszolut szabad akaratról. Egyik esetben befolyásolja az akaratot az, hogy előre meghatározott végzetének beteljesedése, vagy be nem teljesedése között válogathat. A másik esetben a többi „elemek" részvétele a változások előidézésében az a tényező, amely határt szab az emberi akarat érvényesülésének. De mindkét esetben szabad a választás a jó és a rossz, a kötelesség teljesítése és a hiba elkövetése között.

Ha a nevelő konzekvensen végig gondolja az akarat legalább részleges szabadságának tanát, kénytelen bevallani önmaga előtt, hogy végső elemzésben minden nevelés csak mint önnevelés lehetséges. Ha a növendék szabadon választhat azok között az indító okok között, amelyek cselekvésre ösztönzik, akkor szabadon elfogadhatja, vagy elvetheti nevelőjének tanítását is. Sem a nevelő, sem senki más nem tudja nevelni, ha azt ő maga nem akarja. És így, ha egy szép napon a növendék tudatosan szembehelyezkedik nevelőjével, a felelelősség a növendéken nyugszik, ami megnyugtató érzés a nevelőre nézve. Természetesen nem szabad minden esetben, amikor nevelői fáradozása kudarcot vall, e mögé a kényelmes elmélet mögé menekülnie, hanem előbb alaposan meg kell vizsgálnia saját magát, hogy mennyiben felelt meg a rábízott feladatnak, mennyiben adta a legjobbat, amelyre képes? Csak ha ez a lelkiismeret jó eredménnyel járt, csak akkor szabadul fel a nevelői felelősség alól.

5. Fejtegetéseinket azzal kezdettük, hogy a metafizikai állásfoglalás különbözősége milyen mélyreható nevelési vitákat eredményezhet.

Nem lévén szándékunkban csak egy újabb vitát előidézni, igyekeztünk távolmaradni a szubjektív kritikáktól és minden kérdést megpróbáltunk mindkét oldaláról megvilágítani. Innen az antitetikus tárgyalási mód. Hogyha egyik nézet több helyet kapott, mint a másik, az az idevágó irodalom terjedelmesebb voltának, nem pedig a szerző egyéni előítéleteinek folyománya; ugyanígy nem jelent értékelési sorrendet a tárgyalás sorrendje sem. E szerény sorok egyetlen célja, hogy felhívják ismét a figyelmet a metafizika és a nevelés kapcsolatára.

Jegyzet. A naturálista neveléstan klasszikusa Herbert Spencer: *Educationja*, amely magyarul is megjelent; az ujabbak közül Bertrand Russell, Percy Nunn és Thomas Eaton foglalták össze a legtömörebben. Az ideálizmust tárgyaló munkák száma óriási: a legujabbak között van Giovanni Gentile könyve a nevelés reformjáról, valamint Herman Horne: *The Democratic Philosophy of Education.* (1935.) A pluralizmus alapvetését William James adta meg: *A Pluralistic Universe* c. munkájában, (1909.) Ugyan ő a szellemi atyja a pragmatizmusnak is: *Pragmatism*, (1908.) amelynek nevelési konzekvenciáit John Dewey vonta le, *Education and Democracy* c. nagyhatású könyvében (1916.) Az ő tanítványa, és az uj nevelés methodikusa W. H. Kilpatrick, (Foundations of Method, 1925.)

Dr. Berg Pál.

IRODALOM.

Imre Sándor: Széchenyi. (Születésének 150. évfordulójára.) Kiadta a Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje. Budapest, 1941. 53. oldal.

Nehéz erről a füzetkéről ismertetést irnunk: olyan lényegretapintóan, tömören és világosan rajzolja meg Széchenyi szellemvilágát és jelentőségét, hogy tulajdonképpen minden sorát idéznünk kellene. Igy csak az tud a nagy magyar géniuszról irni, akiben évtizedek óta él minden eszménye, törekvése, lelki vivódása. Imre Sándor számára Széchenyi valóban élő valóság, nem a multé, hanem a jövőé, mert saját gondolati rendszere továbbépíti, érvényesíti és megvalósítja a legnagyobb magyar annyi ma is mélységesen időszerű célkitűzését. — De éppen mert olyan tömören és világosan felidézi e kis füzetecske Széchenyi alakját és művét, kiválóan alkalmas arra, hogy megismertesse azokkal, akik számára a Széchenyi — név csak a mult egyik dicső, de szoborrá merevedett nagy magyar hősét jelenti.

Imre Sándor a következő fejezetekben foglalja össze Széchenyi jelentőségét: 1. Széchenyi nem a multé, 2. Széchenyi hivatása. 3. Széchenyi tevékenysége és 3. Széchenyi és a mai ifjúság.

Már a bevezető sorok megérzékeltetik, mennyire élő ma is Széchenyi eszmevilága. Hisz ő azt a gondolatot személyesítette meg, hogy a nemzetért való munka örök feladat, pihenést nem enged, „mert ha csak egy nemzedék nem haladna előre, az ellankadásból megállás, a megállásból hanyatlás lenne, a hanyatlás pedig pusztulást jelent, — s nemzetért való munka a közösség munkája azaz a nemzet minden egyes tagjáé." Igy tulajdonképpen Széchenyi törekvéseinek mindannyiunkban tovább kellene élniök, minden magyarban; mindannyiunk számára élő valóságként kell hatnia az ő tevékenységének s csak akkor nevezhetnők mindazt, amit ő gondolt és tett „mult"-nak, ha elmondhatnók, „hogy számunkra ezek a tanitások feleslegesek és e kivánságok nálunk már idejöket multák s amig nem cáfolhatunk meg egyebet is, amit száz évvel ezelőtt elődeinknek szemére vetett." Vajjon elmondhatjuk-e ezt:

„vajjon másféle törvény szabályozza-e most a nemzet életét, más-é az érintkezés a nemzetek között, szilárdabbnak látjuk-e jövőnk alapjait és különben vagyunk-é elődeinknél? „Most is" a jövő dől el a küzdelmekben, és a magyarság helyzete lényegében ma is az, mint száz évvel ezelőtt: függvénye nagyobb hatalmak versengésének."

A második fejezet arra ad feleletet, miképpen lehet Széchenyire ennyire örök útmutatója a magyarságnak. Imre Sándor a hivatás fogalmát tisztázza előbb és megmutatja, hogy ez „az emberben fellobbant isteni szikra" láttatja meg a nagy emberrel a századokba világító feladatot. Márványba kívánkoznak azok a szavak, amelyekkel Imre Sándor a *hivatást* jellemzi. „Hivatását csak mélyen érző és mélyen gondolkodó ember találhatja meg... A felületesnek nincsen hivatása, könnyen vesz mindent. A hivatást szolgáló embert pedig kortársai sokszor mondják nehéz embernek, mert nem könnyű megérteni, minthogy állandóan előre, messzire néz, a jelennek minden apróságát is a jövőre való hatása magas szempontjából ítéli meg, nem tud kedveskedni és meggyőződésére nem alkuszik. A hivatását megtalált ember egyre csak a lélek mélyéről eredő szózatot hallja: ez a te küldetésed, ez munka vár reád, nem riad vissza az úttalan tájról, hanem utat vág benne, nem enged a bántás okozta fájdalomnak, mert az igazában vetett hite meggyógyítja, és nem bánja, ha következetlennek mondják vagy kicsinyességgel vádolják, mert tudja, hogy ez látszat: nem tért le a maga útjáról és nagy ügyet szolgál, az átérzett felelősség jelöli meg kötelességeit. „Ez a mély hivatásérzet érteti meg velünk Széchenyi váteszi nagyságát, ezzel tűzte ki a további századokra minden igaz magyarnak a feladatát. Feladatát több felé ágazónak látja: a látókör tágítását „ön- és körülményismeret" által, az erkölcsi felelősségérzet elmélyítését, a súlyos társadalmi kérdés megvilágítását és legnagyobb részben a parasztság sorsának rendezését tűzte maga elé.

Ennek megfelelően alakul tevékenysége, amelyet Imre Sándor a füzet harmadik fejezetében ismertet. Hangsúlyozza Széchenyi munkájának tervszerűségét. „Képzelete előtt ott lebegett a távolban *a magyar eszmény*: a minden tekintetben lehető legmagasabbra emelkedett, teljesen egyetértő, együttdolgozó magyarság, olyan szellemi és anyagi állapotban, amilyenbe ő akarta eljuttatni (nemzeti ideálizmus.) Közvetlenül a szeme előtt pedig ott állott *a magyar valóság*: az uralkodóitól elhanyagolt, legvagyonosabb fiaitól és leányaitól elhagyott, hátramaradt, leigázott Magyarország s a nagyrahivatott, de magát és helyzetét nem ismerő, idegeneknek kiszolgáltatott, sokfelé széttagolt, kifejtetlen tehetségű a maga igazi hasznát fel nem ismerő magyarság olyan szellemi és anyagi állapotban, amelyben sorsa csak a pusztulás lehet... (nemzeti reálizmus... — A közhelyé vált Kossuth-Széchenyi ellentét értelmezésére vonatkozóan figyelmeztet Imre Sándor Széchenyinek a bécsi udvar irányában való magatartására két különböző időpontban: megindulásakor és az 1850-es évek végén. Eleinte meg akarta nyerni a kormányt, rá akarta venni a magyar megujhódás támogatására. De az elnyomatás éveiben élesen szembeszállott a bécsi kormánnyal (Ein Blick) és ország-világ előtt leleplezte az osztrák önkényuralmat.

Végül Széchenyinek a mai ifjúságra való hatását vizsgálja Imre Sándor. „Széchenyit olvasva úgy érzi magát az ember, mint amikor igazi lelkipásztor szószéki beszédére figyel, mintha éppen neki szólni. Igy a mai ifjuság is közvetlenül érezheti Széchenyi elgondolásainak igazságát és útmutatást meríthet írásaiból. Micsoda intelem számára Széchenyi szava: „Az idő szelleme minket is viszen... Most van idő csodákat tenni, most vagy soha!"

Imre Sándor nemzetnevelési rendszeréből önként következik, hogy ez a tömör, világos, csupa-lényeg Széchenyi ismertetése az ifjúság felé forduló fejezettel végződik.

Rövid és mégis egységes képet nyújt a legnagyobb magyar nemzetnevelőről, úgyhogy tulajdonképpen mindenkinek el kellene olvasnia, fiatalnak öregebbnek egyaránt, akinek a magyarság nemzetté nevelése valóban szivügye.

Krammer Jenő.

Éber Antal: Mire tanít Széchenyi? Budapest, 1941. 225. old. (A szerző kiadása).

A mai jellemlélektani és karakterológiai vizsgálódásoknak egyaránt egyik leggazdagabb anyagforrásuk az önéletrajzok, naplók, feljegyzések, vallomások és emlékiratok. Világirodalmi vonatkozásban egyik legismertebb és emberileg legmegkapóbb szt. Ágostonnak Confessiones c. önleleplezése. Méltán sorakozik melléje és a fejlett nyugateurópai memoárirodalom alkotásai mellé II. Rákóczi Ferencnek és Széchenyi Istvánnak lelkinaplója. A naplók segítik hozzá a lélekbúvárt, hogy a vizsgált személyiséget a maga legbensőbb kristályosodási folyamatában, érzelmeiben, akarásainak, céljainak és kudarcainak: tehát a nagy feszülések és vívódások izzásaiban ismerhessük meg. Elsősorban tehát ebben a tényben kell találnunk annak az örvendetes jelenségnek magyarázatát, hogy Széchenyire visszaemlékező ünnepségeink, emlékbeszédeink és méltató cikkek nem vesznek el nemzetiszínű vagy felhígított szólam áradatban, hanem bőven tudnak meríteni konkrét, tényszerű és hiteles Széchenyi-eszmékből. Ezáltal kap a Széchenyi ünneplésünk sajátos, egyénszínt, és örömmel eszmélünk rá, hogy ez a tevékeny reformátor, aki olyan harmonikusan tudta egyesíteni a kor liberális újító törekvéseit a hagyományok kötelező, konzervatív tiszteletével, az az „országújító" ma időszerűbb, mint valaha. (v. ö. A mennyei szabadság c. fejezetet).

A naplókból vett eszmecsoportosítással állítja elénk Széchenyit Éber Antal könyve. A nemzetépítés kötelességének első fellobbanását mutatja be a 22 éves Széchenyit elemző 3. fejezetben. Széchenyinek legbeszédesebb tanítása kétségtelenül az ő pályája. Főképpen az ifjúkori hivatáskeresés belső vívódásai, amikor az önmagát feláldozni-kész, önzetlen hazafiúi érzület és emberszeretet már megcsendült lelkében. Éber Antal a naplójegyzetekből építi fel Széchenyi életének egyes jeleneteit és ezekbe ágyazza bele azokat az elementáris erejű, sodró áramlású, szubjektív elmélkedéseket, amelyek az eszménykereső gróf öntudatában a magyar élet, magyar sors és a jobb magyar jövő ihletéséből fakadtak... csak egy nagy idea tölti el lelkemet, egész életemet: szolgálni a hazát." Szívemnek nincs más vágya, mint hogy a magyar nemzet szellemi és anyagi boldogulását tőlem telhetőleg elő mozdítsam. „Bárcsak egykor, habár névtelenül és ismeretlenül, sok ember számára szerencse és vigasz lehetnék!" „... az ember csak annyit ér amennyi hasznot hajt embertársának, hazájának és ezáltal az egész emberiségnek." Meggyőződéssel vallja, hogy a nemesi születés, állás vagy nagy vagyon nem felelőtlen hivalkodásra, önző hatalmaskodásra vagy tétlen kényelmeskedésre jogosít, hanem példaadásra, áldozatra szolgálatra kötelez.

Erre a fenséges misszióra ébred rá Széchenyi és megalakítja barátaival, Eszterházyval és Wesselényivel az Erényszövetséget, melynek célja: az emberiségnek, de elsősorban a hazának szolgálni. Széchenyi szinte emberfeletti erővel hisz hivatásában. Szándékának tisztasága iránt sem hagynak kétséget naplói. Tudja, hogy a közéleti szereplés vonhat maga után sok kicsinyes féltékenykedést, félreértést, sőt meg-nem-értést. Akit azonban a kartársak szűkkeblűsége és rövidlátó kritikája vagy a tömeg hálátlansága le tud hangolni, az elárulja, hogy szándéka nem volt

önzelen; nem a közösség javát, hanem önmagát kereste. Viszont Széchenyi nem törődve bírálgatással vagy a „hurrá-hazafiak" sanda gyanakvásával, tör célja felé: elszántságának lendületét az önzetlen szolgálat és a befolyásolhatatlanság öntudata fokozza. „Szándékom ez: füleimet bedugva, szemeimet behunyva, fogaimat összeszorítva, derekamat megfeszítve, minden lárma, sárral dobás, kövekkel hajigálás, s vágás ellenére is rettenetlenül s egyenest menni célomhoz . . . Lenyesik szárnyaimat, lábaimon járok, levágják lábaimat, kezeimen fogok járni, s ha ezeket is kiszakítják, hason fogok mászni: csakhogy használhassak!"

A magyar nyelvnek hivatalos államnyelvként való használata érdekében Széchenyi következetes szívósággal szállt síkra, bölcsen összeegyeztetve a patriótizmus késztetését a nemzetiségek felé irányuló józan előrelátással. Míg a magyar nem magyar törvény szerint él, míg a magyar törvényes királyával nem magyarul szól, mindaddig nincs mivel fitogtatnia magát, nincs miben büszkélkednie. Nyiltan leírja, hogy célja, "nem az, hogy a nemzetiségünket erővel terjesszük, hanem, hogy nyájassággal és értelmi felsőbbséggel mind többeket a magunk családjába olvasszunk." Bár Széchenyi megvan arról győződve, hogy „a nyelv az értésnek csak kifejezője, tehát a nemzeti öntudatnak nem elsődleges feltétele": „a szólás még korántsem érzés, a nyelvnek pergése korántsem dobogása még a szívnek, és ekép a magyarul beszélő, sőt a legékesebben szóló is, korántsem magyar még."

Kétségtelen, hogy romantikus koráramlatnak egyik erőteljes hullámával: a kialakuló nacionalizmussal állunk itt szemben. Sokan a sürgető problémákat fel sem ismerték. Legnagyobbjaink viszont megoszlottak a nemzetiségi kérdés értelmezésében. Széchenyi felfogásának helyességét azonban kézzelfoghatóan igazolja a későbbi kibontakozás, sőt a jelen kormányzatnak a szentistváni állameszméből levezetett, nemzetiségi álláspontja.

Széchenyinek mint gazdaságpolitikusnak egyik legidőállóbb meggyőződése az volt, hogy nem a pénz a termelő erő, hanem a munka. (1. Egyesült erő mindent megtehet c. fejezet). Vagyis a nagy nemzeti feladatok megoldásában való összefogást az idő, értelem és pénz összpontosítása biztosítja. Így Széchenyi a kaszinókat, lóversenyeket és egyéb „tanácskozási műhelyeket" nem a kellemes időtöltés és csevegés céljából alapította, hanem, hogy az egyesületből kinőjön az egyetértés.

A melléktekintetektől és délibábos képzelődésektől mentes nemzeti önismeretet Széchenyi kíméletlen realizmussal igyekezett kialakítani. Szerinte a magyar alkotóerőt megbénítja nemzeti karakterünk egyik vonása: szalmaláng a cselekvésben, csigavér a kivitelben. Az ész és szív c. fejezetben mutatja ki ezt Éber Antal, összegyűjtve Széchenyi ostorozó kijelentései a magyar „enthusiasmusról", melynek azonban „feneke nincs." Ezzel áll kapcsolatban a magyar lelki képességek vizsgálata: „Hazánkban végtel nül sok ész van, de kevés az igazi praktikus tudás." Sőt különbséget tesz Széchenyi „szájhazafiak és tényhazafiak között" is. Hiszen „a tett az, ami a világon hatalmasan uralkodik a gyenge szó ellenében." Ebből következik, hogy Széchenyi csak a teljesítmény fokával méri a hazafiak értékét, elítélve az akarnokok félbemaradt tervezgetését: Et voluisse sat est, ezt ki szeretném törülni a szótárból, siker kell, drága hazafiak!"

Széchenyi tekintetét elsősorban a magyarság gazdasági elmaradottságára veti, de nem kizárólag csak a gazdasági helyzet javítása a célja, hanem ezen keresztül a nemzeti lét finomítása és a magyar gondolkozás helyes alakítása. Maga írja: „Nem az a célom, hogy néhány lovat futni lássak, vagy hogy néhány pipázó klubot berendezzek. Ezeket az eszközöket azonban alkalmasnak találom arra, hogy honfi-

társaimat oduikból kicsalogassam, egy helyre összegyűjtsem s őket egymással és művelt idegenekkel megismertessem. Mialatt lóról, juhról és tehénről beszélgetek, azalatt tulajdonképpen lassan és óvatosan honfitársaink előítéleteit reszelgetem." Valóban, a fátyolozatlan nemzeti önismeret és feltétlen öntudat kibontakoztatásáért alig tett valaki többet, mint ő, aki korai végrendeletében ezt írja: „Magyarország felemelésére csak három eszköz van: nemzetiség, közlekedés és végre más nemzetekkel való kereskedési összekapcsolás."

Ha Széchenyi tevékenységének és általában közéleti szereplésének indító megakarnók határozni, azt legnagyobb valószínűséggel fejlett szociális kérdésnek ő volt első hangoztatója és fáradhatatlan orvoslója. A szónak helyes értelmében vett államvezetést is ebben a méltányossági elvben látja: „Minden országlás filozófiája: legnagyobb részt boldogitani." Továbbá: „Azért kell házhoz juttatni a többséget, hogy — helyhez kötve — a honhoz tartozónak érezhesse magát és boldogan felkiálthasson: nekem is van hazám!" Ez a meggondolás vezette a jobbágysors megjavítására irányuló törekvésében is. Sokszor hangoztatta, hogy a földesúr és jobbágy érdeke közös. Ők tehát nem úgy állnak egymással szemben, mint két kártyás, akik közül egyiknek veszteni kell. Ellenkezőleg; a saját érdeküket is akkor munkálják eredményesen, ha egymást megbecsüléssel és jóindulattal tamogatják. „Do ut des! E három szó egész szisztémámat magában foglalja."

A szociális kérdés orvossága ugyanis nem az országos gyüjtés, a karitativ akció vagy a koldúsadó kivetése — ezek csak tüneti, nem pedig gyökeres megoldások — hanem megadni mindenkinek a magáét. „Ha az éhezőnek adok, az szép tett, de én sokkal szebbnek tartom, ha valakit olyan helyzetbe állítok, hogy maga magának nemcsak kenyeret, hanem még sültet is szerezhessen." A sokszor idézett evangéliumi elvnek: „méltó a munkás az ő bérére" értelmében követeli Széchenyi: „Hivatalnokainktól nem kívánhatjuk, hogy teljes lélekkel szolgálják az ügyet és dolgozzanak, ha anyagi gondok nyomják és erejüket zsibbasztják. Azért gondoskodjunk tisztességes ellátásuknak megfelelő fizetésekről."

Széchenyinek ez az olthatatlan búzgalmú, sodró dinamikájú és szívósságában szinte fanatizmussá izzó tevékeny magyarságszerelme, továbbá fogyhatatlan segítenivágyása örök lélektani törvényszerűség alapján nemcsak immanens indítékokból táplálkozott. Feljegyzései az elmélyedő vizsgáló előtt bőségesen igazolják azt a megállapítást, hogy ilyen emberfeletti kötelességtudathoz és a felebaráti szeretetnek ilyen hősi fokban való gyakorlásához természetfeletti motívumok szükségesek. Feljegyzéseiben ezekre is találunk bőséges bizonyítékokat: „Mindenható bírája a földnek, ... aki előtt imádattal leborulok ... engedd meg, hogy megérjek az erényhez és tökéletességhez. Tisztísd meg kedélyemet előítéletektől és telítsd meg szívemet határtalan elnézéssel és szeretettel az egész emberiség iránt." Csak a nemzet örök életében hivő és az ember erkölcsi hivatottságát átérző lelkület tudja tevékenységét ennyire transzcendens szempontokhoz szabni és ihletését csakúgy, mint elismerését elsősorban ezektől reméli. Itt nyílik uj kilátás Széchenyi személyiségének egyik legszilárdabb alaptulajdonságára: vallásos meggyőződésére.

Széchenyi születésének másfél centenáriumát ünneplő alkalmi megemlékezések különböző oldalról világították meg Széchenyi egyéniségét. Hallottunk a legnagyobb hazafiról, a csüggedetlen nemzetépítőről, olvastunk az előrelátó reformerről; méltatták őt mint a nemzet eszményi napszámosát, a közérdek mindenesét, a magyar haladás cselédjét, és végül mint a legtragikusabb sorsú magyart. Mi Széchenyiben — egy egységes személyiségkozmoszban szemlélve lelki alkatát — mindezt

együttnézve fel akarjuk ismerni a legmaradandóbb tanítású magyar nemzetnevelők egyikét. Naplóiból meg lehetne írni a magyar nemzeti öntudat, kötelességérzet és muukaerkölcs normatív kódexét. Az ő pedagógiai eszméi voltak: a kimüvelt emberfő, a tevékeny nemzethűség, a föltétlen magyarságszolgálat s mindezek alapjaként egymás megbecsülése. Széchenyi eszmevilágának ezeket az etikai alapelveit világítja meg bőséges idézeteiben Ébernek tartalmilag csoportosított összeállítása. A mű ifjúsági vonatkozásban egyik leghasznosabb terméke a Széchenyi visszaemlékezésnek, mivel „ex ipso fonte" merít s igy teszi közkinccsé Széchenyi mulhatatlan érvényű gondolatait.

Dr. Visy József.

Kodolányi János: Baranyai utazás: Budapest, 1941. 110. oldal. A Bolyai Akadémia kiadása.

Emlékeztetőnek, dokumentumnak szánta-e vajjon *Kodolányi* ezt a megrendítő írást? Vagy csupán ujra — és talán utoljára — a körülöttünk rohanó események áradatában akart állni és belesírni a világ sok mai jajába a mi kis magyar fájdalmánkat? Mert hiszen mi célja lehetett: remény nélkül tárni fel ismét azokat a rettentő bajokat, amik a magyarság életfáját rágják, emésztik, — ez a célkitűzés alighа lebeghetett *Kodolányi* szeme előtt. Sokszor és sokan adták meg már a vészjeleket a baranyai végekről, s akinek látó szeme, halló füle volt, *lelkiismerete* és cselekvési tere: tehetett. (Nem először látnak napvilágot ennek a folyóiratnak a hasábjain sem a magyar tájak elnéptelenédését, az ezt kísérő erkölcsi és lelki pestisnek gyógyító szándékú kórképét megmutató könyvek ismertetései). Újdonság, pláne szenzáció: nincs a *Baranyai utazásban.* Zengővárkonyt, Vajszlót, Besencét, Kákicsot, és a többi apró, drávai ártérbe búit ősi magyar falut járja az iró, füleli a halotti csendet, látja a bedeszkázott ablakú, kihalt házakat, a kongó iskolákat, a vének akadozó beszédében felsir a szelid, boldog, életteljes mult, és megpróbálja — mintegy önmaga előtt — újból rendszerezni, hogy mi is történt itt az utolsó száz évben?

Hogyan jutott lejtőre ez a társadalom, mik a szimptómák, mennyire rágta szét a gyökereket a métely, s mi lenne a kivezető út, oh, többé már nem az Ormányságban, hanem az itt és ott, lassan az országban *mindenütt* jelentkező pusztulás, kihalás őrületéből. Nincs ebben a könyvben már szemernyi líra sem, szó önmagáért vagy múló hangulatért, s ha a könnyek áradata át is tör egy-egy beszámolónak induló fejezetből, — kérdezzük: reagálhat-e másként *Kodolányi*, ennek a tájnak a szülötte, megszállottja?! Tucatjával lehetne idézni ebből a könyvből a lelket megremegtető jeleneteket, de a rendelkezésre álló szűk tér és *saját kötelességérzésünk felébresztésének elsőrendű fontossága miatt* csak azt a részt írjuk ide, ahol *Kodolányi* napnál világosabban mutatja be azokat a hibákat, amiket a *nevelés-oktatás* követ el a táji jellegből való erőszakos kivetkőztetéssel. A könyv 58—61. oldaláról idézünk: „Megkérdem egy tiszta egyes hatodikos kisleánytól, hány lakósa van a falunak? Nem tudja. Ezt nem megróvásképpen mondom. Ebben nem a luzsoki iskola a hibás. Ugyanis egyetlen más iskolában sem tudták megmondani, hány lakósa van a falunak! Sőt volt egy iskola, ahol a tanító maga sem tudta „biztosan." Tésenfán kérdem: hány gyermek van az iskolában? *Tizenkilenc* — modja az oktató. *Kevés.* — *Nekem nagyon is sok,* — sóhajt a tanerő szomorúan. Sorra kérdezgetem a gyermekeket, milyen ormánysági dalokat szoktak énekelni. — *Nem szoktunk semilyet.* — *Dalolni szoktak,* — vág közbe sietve a tanítónő, — *tessék itt van a dalok listája. Nagyon szép irredenta-dalokat tudnak, tudják az „Üzen az Olt"-ot is,*

meg más szép irredenta dalokat. — Megnézem a listát. Valóban „nagyon szép" irredenta dalok sorakoznak rajta. *Hát nem szoktátok dalolni a „Dráva partján"-t?* — *Nem szoktuk.* — *Nem tudjuk.* — Egyetlen ormánysági dalt sem tudnak. A tanítónő védekezik: — *Én nagyon szívesen daloltatnám velük ezeket is, de nem ismerem én sem. Ha benne lenne az énekeskönyvben, ha gondoskodnának róla, én tanítanám szívesen ezeket is!* — Ebben igaza van. Szaporcán egy színjeles hatodikos kislánytól megkérdem: — *Milyen folyó folyik ott kint az utca mellett?* — *A Feketevíz.* — *Derék kislány vagy. Hol ered a Feketevíz?* Hallgatás. — *Ki tudja megmondani?* — Senki. Megpróbálom rávezetni őket. Mondanak mindenféle szomszédos falut. Végre az egyik kinyögi: *Somogy megyében.* A Feketevíz mellékfolyóit már kérdezni sem merem. A gyermekek az északkeleti felvidéket tanulják. Bizonyosan szorgalmasan. Az iskolától húsz lépésnyire folyó Feketevíz eredetét azonban nem tudják megnevezni! No, ez a vidék kender- és lentermelő vidék. Itt ezer év óta szőttek-fontak. Az ormánysági szőttes olyan művészi, mint a sárközi. A nép ruhája magaszőtte vászonból készült — hajdan. Megkérdem hát az okos kis Darabos Márit, mit tud a lenről? — *A len. A len. Virága égszínkék. Virága égszínkék* — mondja nagy igyekezettel. *No jó. De a levele?* — *Ha megnőtt, kinyüvik.* — Egyebet nem tud róla. — *Hát ti nem szoktatok lent vetni?* — *De igen.* — *Mit csináltok a lennel, ha megtilolta édesanyád?* — *Nem tudom. Megszövi zsáknak.* — *De még előbb. Nem fonja meg?* — *Nem fonjuk meg. Hanem elküldjük Hirdre, ott a németek megfonják, aztán a fonalat elküldik vissza.*" —

Pars pro toto: ez a néhány mondat híven példázza, hogyan rekesztődött ki minden a nép életéből, ami az övé, ami a tájé és ami igazi érték, s miként lesz öntudatos — habár kis látókörű — luzsokiból vagy szaporcaiból semmit *igazán* nem tudó, kivetkőzött *„általános műveltségi"* elemekkel megzavart felnőtt. Vajjon a hivatalos tanterv, rendszer okolható-e egyedül azért, vagy pedig az is, aki állomáshelyében csupán hatodik lakbérosztályú falut lát s nem hajlandó vállalni a *tájjal* semmiféle személyes érzelmi kapcsolatot!

Természetesen csupán a felszínt, annak is vékony szeletét érintettük. A probléma — mint *Kodolányi* a könyv utolsó harmadában filozófiába ívelően megvilágítja — sokkal mélyebb, egyetemesebb jelentőségű gyökerekből táplálkozik. A hanyatló nyugateurópai népek sorába való erőszakolt bekapcsolódással a polgári kapitalista kultúra, az imperiálista folyamat meghonosításával életveszélyes sodorba került a magyarság, és sorsát egy pusztuló szervezet sorsához kötötte. Van-e kiút, van-e még friss erőkkel rendelkező réteg, amely megujítására képes? — kérdezi aggódva a szerző és rámutat a *mélységre*, a magyar *népre*. E rámutatással egyidejűleg azonban azokat az óriási — *itt semmiképpen nem részletezhető* — feladatokat is felvázolja, melyeket *nekünk*, külső segítség nélkül, és *most, azonnal* megoldáshoz kellene juttatnunk, ha élni akarunk. Tennivaló bőven akad: ki-ki megtalálja köztük a magáét. *És a felelősséget is mindnyájan hordozzuk.*

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Dr. Mester János: Loyolai Szent Ignác pedagógiája. Szeged, 1941. 55. l.

Az emberiség történetének minden nagy alakja nevelőnek számít. Életükkel és működésükkel való gyakori ismerkedés tehát hivatásszerű kötelessége minden nevelőnek. Hogyne kellene ismételten megcsodálnunk egy nevelőszerzet alapítójának pedagógiáját! A Jézustársaságának közelmultban ünnepelt 400 éves jubileuma időszerű alkalmat adott Mester Jánosnak e kérdés vizsgálatára. A magyarság is csak

hódolattal tekinthet a harcos katolicizmus élgárdájának szervező szentjére, hisz sok kimagasló egyéniséget nevelt közéletünknek s a jezsuiták népes névtelen seregével tanított s tanítja ma is nemzetünket Krisztus katonáinak életére.

Ebben a kis könyvecskében ismeretes alaposságával és jóleső közvetlenségével mutatja be a tudós szerző a jezsuita nevelés titkát, Szt. Ignác pedagógiáját, amelynek magva *az egyén lelkiismeretének helyes érzékenységre való beállítása a lelkigyakorlatok útján.* A jellemnevelést hangsúlyozta a Ratio Studiorum is a kollégiumi neveléssel, a Mária Kongregációkkal, az akadémiával és az iskolai színjátszással. De a jezsuiták nemcsak az értelmiséget karolták fel, hanem népszerű irodalommal, a Manrézával, a népmissziókkal és szociális mozgalmakkal a nép legszélesebb rétegeinek sietnek segítségére, sőt a pogány missziókkal az egész világot átölelik. Sajátosan magyar jezsuitaalkotás a Szivgárda és a Magyar Dolgozók Hivatásszervezete, amelyeknek születéséről és eredményeiről meleghangú beszámolót kapunk.

Valóban bámulatos következetességgel és az egész világot beágazó munkával viszi diadalra a rend az alapító célkitűzését. Nemcsak tanítják a szociális igazságot, hanem életüket teszik fel az új világ társadalmi rendjének kialakítására. A 36 papos kínai magyar misszió is Szt. Ignác szellemében dolgozik. De itthon is templomban, iskolában, irodában állandóan hatnak Szt. Ignác szócsövei. Fel lehet-e becsülni a magyar falu életében a misszió jelentőségét s a magyar város életében, hogy a Hivatásszervezet megóvja a munkásságot a szociálizmustól? Szükségünk van a jezsuitákra s minden időben tanulhatunk tőlük!

Meggyőződéssel vallhatjuk: „Az emberiség szebb jövőjének előkészítésére egyedül a keresztény pedagógia hivatott és tevékeny részt vesz benne a katolicizmus élcsapata, a Jézustársaság." (50. l.)

Ez a nehezen hozzáférhető források anyagából született, példákkal megtűzdelt olvasmány tehát a neveléstörténetnek nem lezárt fejezete, hanem a mozgalmas élet. Nem is csak tanulmány, hanem minden nevelő számára gondolatébresztő lelki-olvasmány, sőt tettekre sarkaló prédikáció.

Bartos Imre dr.

A diák olvamányai, a világnézet mérlegén.

— *Megyer József* tanulmányai: *Irodalom és Világnézet.* Vác. 1930. 47. o.
— *A diák olvasmánya i* Budapest. 1940. 16. old. — *Tolsztoj*: Vác. 1929. 16. old.
— *Prohászka*: A kecskeméti rk. gimn. Értesítőjében. 1928. 26. old.
— *Bölcselet és Bölcsesség*: Különlenyomat a szegedi piarista gimn. 1940-41. Évkönyvéből. 15. old.

A legtágabb értelemben vett művelődésnek egyik népszerű tényezője a szépirodalom. Korok lelke és az idők nagy feladatai épúgy tükröződhetnek benne, mint a személyiségnek egyéni öntudatraébredése vagy a nemzeti hivatásérzet. Az igazi írói művekben tehát az örök emberi lelkiségnek egy-egy jellemvonása tárul elénk a konkrét feladatok, életsorsok hullámverésében.

A költői és művészi alkotásokban rejlő mélyebb célzatot azonban érteni és értelmezni kell. Ezért Megyer az alább részletezendő tanulmányaiban az irodalmi műveknek ilyen helyes olvasására és értékelésére akarja rávezetni az ifjúságot. Megmutatja nekik a módot, hogyan kap szerepet az irodalomban is (a hit, tudomány és művészet mellett) a világkép kialakításában Erre a vezetői kézre és válogató ízlésre ma igen nagy szükség van az írók etikai állásfoglalásának különbözősége miatt. Könnyen megeshetik ugyanis, hogy a betűszomjas ifjú nem az igazi drágakövekre

bukkan, hanem megtévesztő utánzatokra, vagy hamis gyöngyökre. Megyer József két elvi jellegű értekezésében az írók megválasztásának és heves értelmezésének objektív szempontjaira mutat rá. Majd három tanulmányban az egyes írók művészi, nevelő étoszát és értékelő magatartását állítja az ifjúság szeme elé.

I. Általános bevezető jellegű dolgozatában *Irodalom és Világnézet* feltárja a nagy irodalmi alkotások maradandó szépségeit és lélekformáló erőit. Felvonulnak a két ellentétes pólust képviselő írók és Megyer a keresztény világnézet tükrözésében vizsgálja meg, hogy kik alkalmasak az ifjúság bízó, derüs optimizmusát kialakítani jellemerejét acélozni, vagy pedig kik terjesztenek kesernyés eszménytelenséget és csüggeteg lemondást.

Ilyen megfontolások alapján arra veszi a szerző másik tanulmányában *(A diák olvasmányai)* az ifjúság érdeklődési körébe eső (vagy az oda adandó) műfajokat. 1. A regény a mai uralkodó irodalmi műfaj. Kívánságát vele szemben Megyer ebben foglalja össze: Igazi emberségünknek, vagyis a szó le nem járatott értelmében vett humanitásnak kibontakozását segítse elő. Érdekes, hogy a mult nagynevű írói után Móra és Kodolányi műveit ajánlja a diák figyelmébe. 2. A klaszikusok és a vers irodalmi érdekelését a meggyőződéses könyvbarátnak olyan megnyerő szempontjain mélyíti el, hogy ez a fejezete sokban hozzá fog járulhatni a „klasszikusok"-ról alkotott „unalmas", „komor", „érdektelen", és egyéb felületes vélemények elosztásához.

Nem kerüli el figyelmét 3. a tudományos (technikai) és 4. a lelki (jellem fejlesztő) könyvek fontos önnevelő hivatottsága sem.

Külső vonatkozások alapján ma irodalmi rokonsággal dicsekszik a szinház, mozi, rádió és ujság is. A szerző ezeknek izlésfejlesztő és szellemnemesítő hatását a komoly irodalom mércéjén és a pedagógus őrtálló kötelezettsége alapján érdekli. Helyesen mutat rá, hogy mit adhat és mit ad az ifjúságnak ez a négy népművelési szempontból nagy kihatású intézmény.

A szülők és nevelők helyes magatartását az olvasói láz forró korszakában élő diákkal szemben a szerző abban az igéretes pozitívumban jelöli meg: elsősorban ne a rosszakat tiltsuk, hanem a jókat ajánljuk.

A rövid füzet igen alkalmas arra, hogy elvi tájékoztatást nyujtson az irodalom igazi céljáról és az olvasmánytipusok fajsulybeli értékéről.

Külön tanulmányban elemzi Megyer *Tolsztoj*nak egyéniségét és vallásos hitből sarjadó erkölcsszemléletét. A dolgozat nemcsak fogalmazásának fordulatos választékosságával, szempontjainak elmélyült sokrétűségével, hanem elsősorban itéleteinek tárgyilagosságával és biztosságával emelkedik ki a szokványos iró-analízisek közül. Megyer az irodalompszichológus érzékével közeledik Tolsztojhoz és mutat rá felfogásában arra a kettősségre, amely az *eretnek* és *próféta* vonásait árulja el. Fejtegetéseinek eredménye az a megállapítás, hogy Tolsztoj az egyedül helyes életeszmény jóhiszemű keresője, misztikus látnok, aki azonban a megnyugvás boldogító magaslataira nem tudott feljutni. Az Istenbírás táborhegyi csúcsaira ő csak az utat sejtette meg, de maga nem tud minket oda felvezetni. Viszont „minekünk nem hideg útjelző táblák kellenek, melyek a poros útszélre ülve mutatnak alpesi tájak felé, hol maguk sohasem jártak. Nekünk vezető kell, aki nemcsak beszélni tud az igéret földjéről, hanem maga is oda való, ismeri ösvényeit, nehéz utjait és szavából kicseng a célbaérés dicsősége".

A diadalmas világnézetnek ezt az éltető optimizmusát, a „Föld és Ég"-nek ezt a megnyugtató szintézisét *Prohászka* teremtette meg. Ő szólaltatta meg az „Isten és Világ" eleven kapcsolatából fakadó fensőbbséges harmóniát. Őnála jelenik meg „Korunk

lelke" úgy, mint számos kételytől kikezdett, de mégis mint nagyobbra hivatott szellemiség. Aligha tévedünk, ha feltételezzük, hogy Megyer a vizsgált írók közül elsősorban Prohászka emberi és írói nagyságának igézete alatt állott. Alapgondolata, hogy a világnézeti hajótör st szenvedő modern embernek visszaadta Prohászka a természetfeletti hitet, emberi öntudatot és ezáltal elvezette „Az élő vizek forrásá"-hoz. Felmérhetetlen apostoli hatásának titka az, hogy ő ezeket a transzcendens eszméket előttünk megélte és a mai ember nyelvén hirdette. Művei a változhatatlan elveknek örök stílusában készültek, de a *mi problémáinkat* oldja meg bennünk, nekünk lesz biztos „Iránytű" életeszményeink: vagyis az erkölcs, magyarság, munka, szeretet, Isten, tehát „Magasságok felé".

A kis tanulmányban — bár inkább csak Prohászka egyéniségének és írói eszmevilágának elvi vázolását adja Megyer — olyan mélyen érző esztétaérzék nyilvánul meg, hogy az olvasóban felmerül az óhaj: az ilyen igéretes írói készséggel rendelkező pedagógusnak, mint amilyennek Megyert megismertük, meg kellene írnia Prohászkának azt a nélkülözött, részletes értékelméleti monográfiáját és meg kellene rajzolni írói (nemcsak irodalmi!) arcképét, hogy Prohászka gondolatvilága és megváltó tanítása a nemzetnevelés közkincsévé válhasson.

A *Bölcselet és Bölcsesség* című értekezésében Megyer a szigorú értelemben vett tudományos irodalom felé fordul. *Schütz Antal* irodalmi alkotásain tekint végig, majd részletesen elemzi legujabb művét (A Bölcselet elemei II. kiad. 1940.) Felhívja a mélyebb igényű ifjúságot a komoly világnézeti viták kereszttüzében álló valláserkölcsi és bölcseleti kérdések tanulmányozására. Itt tehát már a csúcsokról nyílik kilátás távlatokra: ormokra és örvényekre eg aránt: ormokra és örvényekre egyaránt:, Megyer a tudományos megalapozottságú világnézeti, elméleti és gyakorlati életkérdéseket kipárolja a diákelme számára. Schütz műveinek bölcseleti és etikai problémáiból ad ízelitőt. Feloldja ezeket anélkül, hogy elhigítaná. — Világos vonásokban megrajzolja a filozófiai eszmék körvonalait, azoknak egyes tartományait, vagyis a bölcseleti vizsgálódások osztályait. Rámutat arra a sokaktól nem ismert v. félreismert kérdésre, hogy mi is a filozófia sajátos tématerülete. Schütznek választékos metódikai érzékkel tagolt könyve kiválóan alkalmas arra, hogy Megyer a komolyan érdeklődő ifjak előtt rányisson a bölcseleti gondolatjárásnak főutcájára és tereire, felvezessen a problémáknak azokra a csúcsaira, ahonnan a logika, ismeretelmélet, metafizika, értékelmélet, az emberi egyén és közösségi lét áttekinthető. Tanulmánya a bölcselet vázlata, mert világos beosztását nyujta, de biztos vezető is. amely rámutat a komoly tudomány meredek hegyiösvényeire, és megkedveltetni az ifjakkal ezt a magasabbrendű szellemi turisztikát.

Megyernek Schützről készült tanulmánya szerves egészbe fogja Schütz írói problémanézését, tudományos és nemzetnevelői alapkérdéseit és azok megválaszolását. Mindenekelőtt pedig beállítja ezeket egy széles kihatású és mélyen szántó tudós — pedagógus élet keretei közé, rámutatva a témáknak egy gyökérzetből való kibontakozására és egymásból gyűrűző tovább hullámzására. — Meggyőződéssel tehetjük hozzá Megyer fejtegetéseihez, hogy ha ifjúságunkat rá akarjuk nevelni a logikus mondatfűzésre, a szerkezeti tisztaságra és a következetes elmejárásra, továbbá hogyha érzékeltetni akarjuk velük azt is, mikép lehet a mélyen logikus gondolatvezetést világosan átlátszó és szorosan adekvát kifejezésekket ábrázolni — szoktassuk rá őket Schütz könyveinek *elmélkedő tanulmányozására*: a szigorúan objektív logikai alapelveken építő elmének káprázatos játékában fognak itt gyönyörködni.

Hosszú nevelői és lélektani tapasztalás igazolja, hogy az ifjúság csak úgy válik a nemzet sajátos értékrendszerének és szellemi kincseinek vérrokon tagjává, ha fogékony érdeklődéssel és sok beleélő kegyelettel fordul az irodalomban lefektetett és titokzatosan továbbélő nemzeti eszmevilág örök letéteményese: a jó könyv felé. Az irodalmi műveltség az egyetemes humanizmusnak, a nemzeti szellemű öntudatnak és az egyéni lélekkultúrának alapvető feltétele. A diák olvasmányainak kiválasztását tehát elsősorban ezek a szempontok kell, hogy meghatározzák.

Visy József.

Vértes O. József: Az ingerlékeny gyermek. Szülők könyvtára 21. sz. Studium, Budapest, 1040. 1—51. o.

A kis füzet hasznos és nem a szokásos nevelési tanácsadó; nem általában ad útmutatásokat, hanem a nevelés elé álló, sajátszerű feladatokat tárgyal, azzal, hogy vázolja az eljárást a gyermeki léleknek egy esetleges vonásával szemben. Ez a vonás az ingerlékenység, aminek bizonyos foka bizonyos életszakaszokban szinte általánosnak is mondható és így e lelki vonás ismertetése és ezzel szemben való nevelői eljárás tanácsai minden szülőnek szólnak.

Az ingerlékenység formáit a csecsemőkorbeli nyugtalanságra való hajlamban, a kisgyermekkorbeli érzékenységben, az iskoláskorbeli ingerültségben, a serdülőkorbeli idegességben jelöli meg. E formákat élénken, példákkal szemléltetve írja le és ismerteti a megfelelő helyes nevelői eljárást. Ebben a kitűnő érzékű nevelőt széleskörű tudományos ismeretei támogatják, aki annélkül, hogy folyton idézné az illető szaktekintélyeket, a tudomány alapjára építi tanácsait. Tudományos alapon gyakorlati tanácsok — e jó elvnek kitűnő példája ez a könyv. Azt az előkelő színvonalat képviseli, hol a nevelési tanácsok nem egyes esetekre alkalmazott fogások, hanem segítenek olyan általános nevelői magatartás kialakítására, mely a gyermeki lélek ismeretéből fakad. Így az általános nevelői érzületet fejleszti, ami jobban megmutatja a nevelőnek, hogy mit kell tennie, mint száz konkrét esetben adott tanács.

Minden szülőnek és tanítónak ajánljuk e könyvet és különösen azoknak, akiknek nehezen nevelhető gyermekkel van dolguk, ezekkel ugyanis nagyobb hibákat lehet elkövetni a nevelésben, mint a problémát kevésbbé adó gyermekkel. Vértes O. József munkájában azt a nevelői szemléletet és érzületet pendíti meg, amire a magatartási nehézségekkel küzködő gyermeknek égetően szüksége van.

B. E.

Bárczi Géza: Magyar Szófejtő Szótár. Budapest, 1941. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. 8⁰ XXIII. + 348. o.

Mintegy harminc esztendővel ezelőtt kezdte meg Gombocz és Melich a Magyar Etymologiai Szótár szerkesztését. Ez a mű már keletkezési alakjában, monumentalitásában magában hordta a befejezhetetlenség jegyeit: 30 év munkájával a szerkesztők csak az F-betűig jutottak. Ugyanakkor mind a nyelvtudósok és tanárok, mind a nyelvetszeretők és írók nagy szükségét érezték olyan kisebb szótárnak, mely röviden és közérthetően, kevés tudós mázzal adja szavainak eredetét és jelentéstörténetét. Hiszen ilyen szótár nélkül gyakran nem lehet sem magyarázni, sem olvasni, tanítani, szövegeket értékelni, ilyen szótárt kívánt a nyelv iránt érdeklődő közönség is. Ennek a tudós és tudománynépszerűsítő feladatnak teljesítésére vállalkozott Bárczi Géza.

Bárczi Géza tanárkollégánk. Vezető tanárom volt a pesti gyakorló gimnázium-

ban a francia nyelvben. Szívesen emlékezem fürgén vezetett órára, pattogó kérdéseire és elevenségére; azok közé a tanárok közé tartozott, akik tudományos képzettségüket nem rejtették el múzeumok és könyvtárak hivatalaiban, ahol pusztán a tudományok művelésének szentelhették idejüket, hanem tudásuk vonzóerejével vitték az ifjúságot a művelődés útján előre. Hiszen régi tudósaink hosszú sora a középiskola katedrájáról került az egyetemi dobogóra és iskolai munkájuk nem volt tudományos működésük rovására, ellenkezőleg tudományuk használt iskolai tanításuknak.

Talán nem véletlen, hogy romanisztikával és ennek révén a fürge gall szellemmel kapcsolatban álló ember vállalta magára szavaink eredetének rendszeres összefoglalását szótár formájában. És azt hiszem, hogy helyesen következtetek, ha Littré, Gamilschegg műveinek befolyását sejtem szótárunk születésében. Csak elevenséggel rendelkező ember végezhette el ezt a hatalmas feladatot. Bárczinak felmérhetetlen munkát kellett végeznie az irodalom feldolgozását illetőleg, mert csak elejiben támaszkodhatott az Etymologiai Szótárra, azontul nem volt olyan összefoglaló mű, mely segíthette volna. A szavak eredetére vonatkozólag ugyan felvilágosítást ad Balassa kétkötetes szótára, de ez nem közli az átadó nyelvben a szó alakját s nem ad tudományos irodalmat, mert más a célkitűzése. Nem volt összefoglaló tanulmányunk indogermán-, finnugor-, szláv-eredetű szavainkról, csak folyóiratokban elszórt vagy részleges tanulmányok, (az indogermán csoporttal Bárczi nem is foglalkozik).

Mit ad Bárczi? A megfelelő címszó után a szó első előfordulását, a szó előfordulási helyét, idejét, a szó jelentésfejlődését, eredetét illetve az arra vonatkozó feltevéseket, irodalmi utalásokat. Nem jelöli meg, kinek a feltevéséről van szó és így középkori módon az anonymitásban tünnek el a tudósok, mintha csak pusztán a tudomány szeretetéért alkottak volna.

Mit nem kapunk meg? Sajnos, csak a közszavakkal foglalkozik Bárczi; a szemlátomást idegeneredetű szavakat tudatosan mellőzi; nem közli a szavak jelentését, pedig néha szükséges volna (pl. topolya, cserepár, csillám). Kevés a közölt nyelvjárási szó. Nagyon hiányolható a személy- és helynevek származtatásának mellőzése. Most még tudományos segédkönyv színezete van, ellenben ennek és Balassa gazdag munkájának egyesítéséből fog képekkel ékesítve megszületni, ami a magyar tanulótársadalomnak, tanárságnak és a művelt közönségnek nélkülözhetetlen könyve lesz: a magyar Larousse. Eddig még nem is jöhetett létre a magyar fogalmi szótár, mert nincs meg hozzá a kellő előfeltétel, történeti nyelvi kultúra. Amikor a magyar nyelvvel való törődés mélyebb és szélesebb lesz, akkor jelenik majd meg ez is.

Bárczi műve tehát úttörő jellegű. Sokaktól áhított művet adott nekünk, melyet sűrűn fogunk használni oktató munkánkban.

Erdődi József.

Együtt dolgoztunk. Az érsekujvári áll. gimn. IV. A. osztályában működő nyelvművelő és falukutató munkaközösség írásai. Szerkesztette dr. Bakos József gimnáziumi tanár, a munkaközösség vezetője.

Gyujt és lelkesít ez a kis könyv és példázza azt: hogyan lehet kis eszközökkel, felsőbbségtől nem szubvencionáltan is nagyot alkotni. Mi van ebben a könyvben? Két év szürke napjainak munkája egy örökkévaló cél: a magyarság belső, igazi erősítése érdekében. Kis diákok lépnek elénk, akik nyaranta, vakációk idején bejárják falujuk határát és feljegyzik azt, ami benne jellegzetes, ősi, népi, magyar

és érték. Ismét más gyermekek gondolatokat közölnek arról, hogy miként indultak meg az igazi irodalom felé, hogyan vetették ki magukból — mint betegséget az egészséges test — a ponyvát, a selejtest. Környezetük kifejezéseit fülelik, mégpedig éles és jól halló füllel, a 13—14 éves fiúk és leányok, a fejüket törik, hogyan lehetne valamit szebben, magyarabban mondani. Dalokat, meséket, közmondásokat találunk a könyvben — csupa kis-alföldi eredetűt, — népi játékok leírását, igazi jó könyvek pársoros ismertetését. És mind ezek mögött egy hatalmas segítő szándékot, mely melegen néz minden magyar értékre, meg akarja tartani azt a jövő számára és már előre kötelességeket, feladatokat ró önmaga fiatal vállaira. Ne gondoljuk, hogy a gyönge gyermeki karok neun tudják hordozni az örök Hungaria támasztó pilléreit: a nyelvet, a lelket, a játékot a dalt. Talán-talán *csakis* ők képesek erre... Rossz lelkű ember, aki bíráló, kritizáló szándékkal emlékezik meg a könyvről. Feladatunk csak az lehet, hogy egy pillanatra megálljunk mindennapi munkánk közepette és tisztelettel, elismeréssel hallgassuk azoknak a hangját, akik egy magyar végvídéken nótaszóval, erős hittel, gyermekí lelkesedéssel építik maguknak a holnap tanyáját. Aki pedig — a felszabadulás után alig egy esztendővel — a mai tanári erőtlenségek közepette *ilyen* feladatra mert vállalkozni s még inkább aki a vállalt feladatot *ilyen* emberül végezte el első részletében, arra csak a példaképnek kijáró tisztelettel nézhetünk mi, akiknek a lelke mélyén ugyanez a ki nem modott szó, végre nem hajtott tett élt, mint Bakos Józseféban. Ha van nyomdatermék, aminek minden önképzőkörben meg kell lennie: ez az, és ha méltó valamilyen írás is, hogy tanári értekezletek anyagaként szerepeljen: ez az.

— *ami* —

Padányi Viktor: Középoktatásunk kérdései. Szeged, 1941. 66. lap.

„Ez az irás a fiatalabb tanárnemzedék egyre határozottabban körvonalazódó eszmélkedésének vázlata" — vallja a szerző. Valóban arról hallunk benne, amit a tanári szobák sarkában országszerte nap mint nap tárgyaltunk, ami konferenciákon, nevelői egyesületek gyűlésein egyre többször kerül szóba, ami mindnyájunk húsába vág. Vagy ki nem vesződött még más tipusú iskolából jött tanulóval és kinek nem szúr szemet, hogy bukott tanítványa pár hónap múlva esetleg többet keresett saját tanáránál. Aki érezte már, hogy az oklevél megszerzése után csak hosszú és szorgalmas önképzéssel válhatott tanárrá, szívesen fogja olvasni a tanárképzésről írt sorokat. Akivel már előfordult, hogy nem merte ajánlani a tanári pályát növendékének, azt érdekli a devalorizált tanári munkáról és a rendi munkáról szóló fejezet. Kétségtelen, hogy a szerzőnek elsősorban a polgári iskola suta helyzete fáj, de az egész rendszer aggasztja. Örvendetes, hogy a kormányzat jelentős mértékben javította már az iskolákban folyó nemzetnevelés rendszerét és vele kapcsolatos személyi sérelmeket. Éppen ezért alkalmas a pillanat, hogy minden tanári vágy nyilvánosságra kerüljön. Többen talán sokalják az utóbbi évek iskolareformjait, az élet változása azonban mindég korszerű közoktatási szervezetet követel. A korszerű nevelésnek pedig alkalmazkodnia kell a jelen igényeihez és a jövő kilátásaihoz.

Ezért vizsgálja a szerző széleskörű felkészültséggel a tanulás értelmét a való élet kívánalmaihoz viszonyítva. Tetszetős szellemtörténeti és kultúrpolitikai áttekintés alapján két iskolafajt ismer: *öncélú* (gyakorlati) iskolát és *előkészítő* jellegűt. A mai iskolák súlyos szervezeti hibája épen az, hogy kettős teher van a vállukon.

Legyen ezért a csökkentett számú gimnázium — a latinnal a tengelyében — tudományos, egyetemre képesítő iskola és a négyirányú liceum a német nyelv-

vel a középpontjában — a gyakorlati műveltséget adó intézmény. A mai polgári iskolát is félig népművelő, félig előkészítő iskolának kell tekinteni a statisztika vallomása alapján, mert növendékeinek több, mint egyharmadrésze gyakorlati pályára megy, a többi (főként leány) önzetlen képzést folytat benne. Ezért a polgári iskolának át kell alakulnia formálisan képző középiskolává, hogy az ipari, kereskedelmi mezőgazdasági és tanítóképzős irányban quadrifurkáló liceum alapiskolája legyen.

Ezt az elképzelést pályaválasztási, tantervi, tanárképzési és pénzügyi szempontból is hézagmentesen végiggondolja Padányi elmélyedő tanulmánya.

Sajtóreflexióként azonnal hozzáfűzhetjük, hogy a legéletrevalóbb az a megoldás lenne, amely egységes alsó négy osztály után engedné meg a pályaválasztás, döntést és amely a nemzetmívelők népes táborának az elemi iskolai tanítótól a az egyetemi tanárig, a hivatásos leventeoktatóktól a katonatisztekig, valamennyi nemzetvédelmi tisztnek egységesebb és méltányosabb megbecsülését jelentené anyagi szempontból is.

Oktatási tekintetben a szerzőnek sok jóslata bizonyára megvalósul, hasznos is lenne, de minden iskola elsőrendű kötelessége a nevelés. Minden iskola jó, ha emberre, erkölcsös magyar emberré neveli növendékeit.

Nagyon üdvös dolog, hogy Padányi kartársunk hangot ad a nevelői rend elmélkedésének. Kívánjuk, hogy messze hangozzék a szava.

Bartos Imre dr.

Dr. Zimándi Piusz: Magyar olvasmányok tárgyalása az alsó osztályokban Gödöllő, 1941.

Kitünő tanári egyéniség nyilatkozik meg ebben a munkában, mely 4 évi munka eredményeképen jött létre. Nem hoz falrengető új dolgokat, de nem is akar. Vallja, hogy az értékes tamási egyéniség az, amely a magyar irodalom tanításainak rendkívüli nehézségeit egyedül képes megoldani. A magyar tanítás nyujtotta feladatokkal tisztában van, sőt a rávonatkozó széleskörű szakmunkák ismeretével a ma divatos, mindenképen módszeretű felfogással szemben őszinte és bátor álláspontot képvisel, amikor azt olykor-olykor nagyon is erőltetettnek (pl. „a mindenáron való ráhangolás") találja.

A szerző a megfelelő szempontú olvasmánykiválogatás után, az olvasmány tulajdonképpeni tárgyalásával, majd pedig a beszámolással foglalkozik behatóbban nagyon helyes módszeres elvek fenntartásával és hangsúlyozásával. Érdekkeltés-stílus-, műfaji fogalmak-, irodalomismeret-, írók életrajza-, magyarságismeret-, népismeret-, házi olvasmányról szóló fejezetek a két előbbi szempont tárgyalásából logikusan következnek.

Az egyes fejezeteket jó érzékkel megválogatott és megfelelő példákkal — ügyes feldolgozásban illusztrálja.

Különösen a beszámolás című fejezet diákdolgozatokban nyujtott példái érdekesek, mert hiszen csillogó eredményeikben a kiváló tanári munkát dicsérik.

Eggyel több munka bizonyítja, hogy a nevelői egyéniség mindig megtalálja a módszerek sikamlós útvesztőiben az utat a növendék lelke felé, aki háláját bontakozó értelme üde hajtásaiban fejezi ki. Kezdő tanárok e munkát nagy haszonnal forgathatják.

Madácsy László.

Horvát Adolf: A Mecsekhegység és déli síkjának növényzete. Pécs, 1942. (160. oldal, 4 térképpel és 72 képpel. A Ciszterci-rend kiadása; megrendelhető Dr. Karl könyvkereskedésében Pécsett.)

Horvát Adolf, a pécsi szerzetes-botanikus nagyszerű munkája az utóbbi évek magyar botanikai alkotásainak sorában kimagasló helyet foglal el. Nem lehet itt az a célunk, hogy a gyönyörűen kiállított műnek (Csapody Vera akvarelljei és rajzai!) tisztára a botanikus szempontjából való értékeit taglaljuk, hiszen ezt egy ilyen kitűnő szakmunkánál az érdekelt szakfolyóiratok fogják megtenni. A könyv azonban nemcsak a botanikus szakember számára tartalmaz sok mondanivalót, hanem legalább is ilyen mértékben egy sokkal szélesebb réteg, a *természettudományi kutatások iránt érdeklődők tábora* részére is. A könyv terjedelmesebb első része u. i. minden szaktárgyi lelkiismeretesség és komoly közlésanyag mellett is határozottan élvezetes, kerekded fejezetekben „képeket" nyujt a Mecsek növényvilágából. És éppen ezek a fejezetek azok, amelyek miatt ennek a *könyvnek meg kell találnia az útját minden középiskolánk tanári könyvtárához.* Ezeknek a fejezeteknek hátterében ott áll a szerző 10 éves szeretetteljes és szinte fanatikus buzgóságú munkája, az előtérben pedig élvezetes formában, élénk és mégis élethű vonásokban ott áll a rendkívül érdekes növényzetű Mecsek és környéke növényvilágának ábrázolása. Ezek a „képek a Mecsek növényéletéből" ösztönzést, kedvet és mintát adhatnak a természetrajz szaktanárának, de még egy-egy érettebb érdeklődő diákunknak is arra, hogy hogyan lehet a növényföldrajzi, oikológiai és florisztikai szempontok teljes érvényesítésével és mégis érdekesen, nagyobb érdeklődő réteg számára is vonzó képbe foglalni egy terület növényzetét. Ezek a fejezetek az egész Magyar-Medence növényvilágának megismerése szempontjából is értékes utbaigazításokat adnak azáltal, hogy egy sereg balkáni és mediterrán jellegű növényünk elterjedési körülményeit részletesen taglalják. A kitűnő képanyag mindenütt szerencsésen kiséri a szerző fejtegetéseit.

Külön kell szólnunk a tökéletes, szinte fényűző nyomdai kiállításról, amely egy pécsi nyomda remeke, igen örvendetes jelenség, hogy a *kulturdecentralizáció* ilyen vonalon is megvalósulni látszik olykor-olykor. A munka nagy *kiadási költségeit* a hazai ciszterci rend viselte. A hazai mezőgazdasági és természettudományi oktatás megalapozásában olyan nagy szerepet játszó rend ezzel a követésreméltó és hagyományaihoz illő nemes gesztussal hazai fennállásának 800. évfordulójára állított illő emléket.

Összegezésül örömmel állapithatjuk meg, hogy Horváth Adolf nagyszerű flóraművével mind a botanikai irodalom, miud pedig a természettudományi érdeklődésű olvasótábor könyvkészlete egy jelentős művel gyarapodott.

Dr. Uherkovich Gábor.

Dr. Kurt Gauger: Begriff und Gestaltung des Unterrichtsfilms. 2. bővített kiadás. Stuttgart és Berlin. 1940. 116 lap.

A film teljesen meghódította a világot. Alig van ma ember, aki a rendes szórakozásai közé ne iktatná a mozit. Ezzel ugyan az emberek első célja a szórakozás, a film mégsem tud az igazi rendeltetésétől teljesen eltávolodni, az ismeretterjesztéstől. Sokan kimutatták ugyan, hogy a mozi milyen káros hatással van a társadalomra, de azt sem szabad elfelejteni, hogy a filmek nagy többségében az igazság győz és a bűn elnyeri méltó büntetését, tehát el kell ismerni a javító és nevelő célzatát is.

Az iskola már régen rájött arra, hogy filmnek a nevelő-oktatásban milyen

nagy szerepe van. Ezt tartotta szem előtt Pfeffer tanár is, aki mint a lipcsei növénytan igazgatója filmre vette a növényvilág életét. Ez a mult század végén még csak kezdetleges próbálkozás volt, de a hangos film feltalálása óta a mozigépet csaknem mindenütt ott találjuk az iskola falai között. A fenti könyvben 10 hosszabb cikket olvashatunk különböző szerzőktől, akik mind nagyobb tanulmányokban ismertetik a film jelentőségét, szerepét és helyét az iskolai életben. A leadógép elvezeti az ifjúságot olyan helyekre, országokba, ahová különben eljutni nem tudna. Ma már olyan kiváló kultúrfilmek állanak az iskolák rendelkezésére, hogy valóban elmondhatjuk, hogy a film az iskolában nélkülözhetetlen és pótolhatatlan tanítási eszköz.

Akik fenti kérdést mélyebben akarják tanulmányozni, azok Gauger könyvét nagy érdeklődéssel fogják olvasni.

Dr. Vavrinecz Béla.

Dr. Magyar László: Játszva latinul. Budapest. 1941. 105 old. Szerző kiadása.

Nem tudjuk, hogy a latin tanulása iránt való érdeklődésre következtessünk-e, vagy csak a latin tanulmányoknak nehéz voltára, hogy egyre gyakrabban jelennek meg nemcsak latin nyelvtanok, hanem a latin grammatikának gyakorlatias, könnyed, rövid elsajátítását célzó nyelvtani segédkönyvek. A magyar középiskolákban tanult idegen nyelvek közül egyiknek sincs annyiféle formában feldolgozott nyelvtana, mint a latinnak. Ezeknek azonban — a tárgy természetéből kifolyóan — gondolatmenetük és logikai felépítésük eleve racionális, és a teóriák dogmatikus tételei között a diák bizony nehezen tud eligazodni. Ezen a helyzeten akar segíteni — több hasonló vállalkozás példájára — Magyar László könyve is.

A kis mű kétnyelvű példákat tartalmaz az egyes nyelvi sajátságok, szerkezetek stb. megértetésére és begyakoroltatására. Sorra veszi a grammatika fejezeteit és az egyes szerkesztésmódok elsajátítására rövid bilingvis mondatokat állít össze. A művet a mult és a most folyó tanévben két osztályban tervszerű tanítási menetben kipróbáltuk és a gyakorlat a következő két jelentős előnyét igazolta: a fiúk szívesen foglalkoztak vele, mert nem elvont, elméleti szabályokat tárt eléjük, hanem a nyelvtanban ismerteknek gyakorlati alkalmazását mutatta be bő és sokszempontú példáin. A nyelvtan elvi megállapításait tehát itt a növendék élni, sőt fungálni látja. — A másik tényező pedig, ami biztosította a példatár eredményes használatát, az volt, hogy mondatai rövidek és szinte csak az a néhány szó szerepel benne, amely az éppen szóban forgó nyelvtani szabályt szemlélteti. A növendék figyelme tehát nem oszlik meg, vagy főkép nem vész el egy hosszú mondat tekervényes tagjainak mellé- és alárendeléseiben, hanem teljesen a kérdéses nyelvi sajátságnak, vagy szerkezetnek megragadására és megoldására irányulhat. Sok nyelvtanunknak ugyanis a nyelvijelenségek illusztrálására adott „klasszikus" példái olyan szövevényesek a növendékek számára, hogy a sok mondatrész között a diák nem fordíthat elég figyelmet annak az elvont szabálynak megértetésére, amit a példa éppen érzékeltetni akar. Ezért retroverziós gyakorláskor és főleg a dolgozat írásakor még azok a diákok is bizonytalankodnak a nyelvtani szabály *gyakorlati alhalmazásában*, akik a *nyelvtan példáit* is „fújják."

Magyar László rövid példái azért instruktív erejűek, mert nem osztják meg a figyelmet, hanem *szinte csak* a kérdéses nyelvtani problémát tartalmazzák. De éppen rövidségük miatt csak a grammatikai követelmények megértetésére és begya-

koroltatására, nem pedig a latin stíluskészség elsajátítására alkalmasak. Igéretes feladat lenne tehát, ha a szerző folytatásképpen összeállítana egy klasszikus mondatgyüjteményen alapuló latin stilisztikát megfelelő elméleti utasításokkal a felsőbb osztályok számára.

Visy József.

Róder Pál: Hivatás és pályaválasztás. (Különlenyomat a Néptanítók Lapja 1641. évi 13—14. számából). Budapest, 1941. 26. lap.

A hivatásérzülettel, és az ezzel kapcsolatos pályaválasztási problémákkal foglalkozik *Róder Pál* tanulmánya. A gyermek, kis- és nagydiák tervezgetései mögött ott áll az élet parancsoló szava, mely irányít egyes — korok és divatok szerint értékelt — életpályák felé és gyakran szakadást idéz elő a képességek és a feladatok szintkülönbsége révén a lélekben. Rámutat arra a nyugtalanító diszharmóniára is, mely a középiskolákba és a főiskolákra tóduló tömegeknek a művelődéssel és a nevelés eszméjével ellentétes magatartásában lelhető meg. Minthogy a nevelés eszméjével ellentétes magatartásában lelhető meg. Minthogy a helytelen pályaválasztás az egyén jólfelfogott érdekeivel sem egyeztethető meg, a társadalom, a nemzet érdekeivel pedig szöges ellentétben áll, szükséges, hogy az iskola és a szülők vállvetett munkával igyekezzenek a kérdés megoldását előmozdítani. A helyes pályaválasztás alapjául egyedül a hivatásérzület fogadható el..

— *ami* —

Nagy Miklós és Dombi Béla: Természettan a gimnázium és leánygimnázium III. o számára. Kiadja az Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület megbízásából Debrecen sz. kir. város és a Tiszántúli Református Egyházkerület könyvnyomda-vállalata, 1941. 106. oldal.

A szerzők az előírásnak megfelelően induktív módon, módszertani rendszerességgel tárják fel a fizikai jelenségeket. Az alsóbb osztályos tanulók lelki világához közelebb jutnak azáltal, hogy mondatfűzésük rövid és világos. Minden fogalmat előbb egy példával vezetnek be, vagy olyan kísérlettel, amelyet nemcsak az előadó tanár mutathat meg akár a legkisebb szertári anyaggal is, hanem a növendék ott, hon is megismételhet. Kellemesen hat a könyv közvetlensége, modernsége, egyszerűsége. Kár, hogy a kiemelt meghatározásokat nem nyomták széljegyzet gyanán-t mert a szöveg előtt vastagon szedett sorok az ismétlések benyomását keltik.

A könyv egymásután tárgyalja a hő, a hang, a mechanika, a mágnesség, elektromosság és a fénytan jelenségeit. Különösen ügyesen oldották meg a mai korban nagyfontosságú belső égésű motorok c. fejezetet az alsóbb osztályosok értelmi fejlettségére való tekintettel. Ügyesek a levegő meghódítása, az úszás, a mozgó víz, az áram hőhatása és az elektromos generátor c. fejezetek egyszerű és könnyed tárgyalásai.

Valamennyi ábra annyira egyszerű vonalrajz, hogy a tanuló könnyen utánarajzolhatja. Különösen tanulságosak a tehetetlenségre, a munkára, a hengerkerékre' Ohm törvényére, hő-drótamperméröre, konkávtükörben keletkező képre, a teljes visszaverődésre, látószögre készített egészen újszerű, nem sablonos ábrák.

A szövegben feltünt az az újítás, hogy az egyszerű gépeknél a teher szokásos kifejezése helyett az ellensúly szerepel, s az egyensúlyi törvényeket más mondatfűzéssel könnyíti meg.

Dr. M. G.

Könyvismertető a magyar ifjúság és vezetői számára. A magyar cserkészszövetség sajtóbizottságának megbízásából összeállította dr. Mátrai György. Kiadja a Magyar Cserkészszövetség. Budapest, 1941.

Annak a nevelőmunkának a során, melyet a magyar cserkészet a magyar ifjúság körében már évtizedek óta kifejt, szükségessé vált határozott útmutatást adni vezetők és vezetettek számára nemcsak a cserkészirodalomról, hanem a magyar irodalom számbajöhető termékeiről.

Ez a pedagógiai szempontból összeállított könyvismertetés ezúttal kiterjeszkedett a magyar könyvtermelés minden ágára s így összefoglalta és kiértékelte mindazokat a műveket, melyekre ma a magyar ifjúság korszerű nevelése és gyakorlati munkája során szükség van. Így a Könyvismertető teljes és részletes tájékoztatót nyújt cserkészek, leventék, valamint vezetőik részére, de nagy haszonnal forgathatja minden nevelő, aki az ifjúságnak olvasmányait irányítja, vagy irodalmi érdeklődését jó tanácsokkal igyekszik támogatni.

Tartalmi és formai színvonalat jelentenek minden esztendőben az **Athenaeum karácsonyi ifjúsági kiadványai.** A gyermeklélek ismerete, nevelői felelősségérzet és művészi ízlés válogatta össze idén is a pompás köteteket.

Első helyen kell megemlítenünk *Berde Mária*, a nagynevű erdélyi írónő összeállításában kiadott pompás székely népmesegyűjteményt, *Az árva királyfi*-t. Ide s tova félszáz esztendeje, a marosvásárhelyi Kemény Zsigmond Irodalmi Társaság megbízásából több gyűjtő szedte össze ezeket a meséket Udvarhely és Marosszékben s a Kisküküllő felső folyásának mentében. Sokáig vártak e havasi virágok, hogy az egész magyarság gyermekei gyönyörködjenek bennük. S most itt vannak, szép új ruhát öltve, *Fáy Dezső* művészi rajzaival, hogy minden rendű-rangú kis magyarnak örömére szolgáljanak.

P. Ábrahám Ernő, a Hollók fája s annyi más népszerű gyermekkönyv írója vers és mesetermésének legjavát gyüjtötte össze a kicsinyek számára a *Mesekert*-ben. Pósa Lajos óta alig van író, aki ilyen csengő-bongó játszi versikékkel, népi erejű mesékkel kedveskedne a kicsinyeknek. A kötetet *Győrfi György* rajzai és színes képei díszítik (a színre éhes apróságok nagy gyönyörűségére.)

Balogh Mária is jól ismert név az apróbb-nagyobb olvasók előtt épp úgy, mint a nevelés kérdései iránt érdeklődő szülők körében is. A *Babakönyv* s *Lányok könyve* után most a Kisfiúk könyvét állította össze a neves pedagógus. Ebben az újszerű mese- és játékkönyvben a gyermekélet évi és napi ritmusát követve, minden hónapra jut dal, vers, mese, játék, tréfa, ügyeskedés. (A mamák is örülnek majd a sok ötletnek, hogy lesz mivel elfoglalniok az izgő-mozgó kislegényeket.) *P. Ábrahám Ernő, Beliczáné Okolicsányi Éva, Jászayné H. Magda, Lintnerné F. Vilma, Perczel István, Undiné R. Rózsa* a versikék, mesék, dalocskák írói. *Benedek Kata* közel 180 gyermeki báju rajza és színpompás képei méltó keretet adnak az ötletes foglalkoztató könyvnek.

Tompa Mihály legszebb virágregéinek színes, képes kiadása művészi köntösben hozza közel kicsinyeink lelkéhez remekírónkat. Magyarkúti Béla a virágok lelkét elevenítí meg a gyermekképzelet számára játékos, kedves, magyaros rajzokban. A nemes, értékes szöveg méltó illusztrációt kapott s kedves ajándékkönyve lesz a kicsinyeknek és az álmodozó lelkű fiatal lányoknak. Különös figyelmet érdemel *Kilián Zoltán Sokat tudó* könyve. A rádió gyermekdélutánjainak népszerű Zoltán bácsija sok-sok ezer gyermeket szórakoztat a mikrofon előtt. Most itt van egybeválo-

gatva sok újszerű tudnivaló: ejtőernyős gyerekek iskolájáról, a vitorlázó repülésről és még sok mindenről. *Túri Polgár István* rajzai nagyban segítenek abban, hogy a kisebb olvasók is világosan megérthessék a modern technika legnagyobb csodáit. Mai könyv a mai gyermekeknek.

Kevés ifjúsági író válik olyan gyorsan népszerűvé a kalandos lelkű fiataloknál, mint *Fehér Szarvas*, a titokzatos életű magyar-indián törzsfőnök. A Szikláshegyek varázslójának szerzője most új kötettel lepi meg olvasóit. A *Békepipa* nemcsak érdekes indián történet, de egyben kézikönyv is az indián tábori élethez, mely bevezeti az ifjú harcosokat az indián táborverés és egyéb indián ügyességek titkaiba.

Helyreigazítás. Legutóbbi számunkban Zibolen Endre, Szociális érés az iskolában c. könyv ismertetője nem Wieger Gyula, hanem Wieder György.

NEVELÉS ÉS ÉLET.

Imre Sándor negyven éves tanári működésének évfordulója alkalmából az ő nemzetnevelési rendszeréről emlékezett meg a szegedi Dugonics-Társaság felolvasó ülése. Banner János megnyitójában utalt Imre Sándornak a Társasággal való kapcsolatára és arra az elhivatottsági érzületből fakadt, elmélyült nevelői munkásságra, amelyet Imre Sándor fejt ki a magyar nevelői gondolkozás és öntudat megerősítése érdekében. Ezután Tettamanti Béla olvasta fel „Imre Sándor és a nemzetnevelés" c. tanulmányát. Előadó a *nemzetnevelés* fogalmának elvi boncolásából indult ki. Rámutatott azokra a tartalmi és formai jegyekre, amelyek a nemzetnevelés belső lényegét alkotják és a neveléstudományi rendszerek nagy egészében külön karakterét jellegzetesen meghatározzák. A századvégi pedagógiai felfogás szűkreszabott keretein, mivel az a kizárólagos szaknevelésben merült ki, az első rést a nevelés kérdéseinek szociális-kollektív értelmezése ütötte. Ez hozta előtérbe a társadalom, majd a nemzet fogalmát, s velük kapcsolatban a pedagógia új és eleven feladatokra talált: a nemzeti közösség tagjainak egységes lelki formálása és így előkészítés a közösség történeti és kulturális életkövetelményeinek odaadó szolgálására. Az ilyen értelmezésű nemzetnevelés alapfogalmainak tisztázása és a belőlük épülő rendszer megalkotása fűződik Imre Sándor nevéhez. Meggyőződése volt u. i. az, hogy a nemzet a legtágabb körű emberi közösség, amely még egységes eszményekért hevül, tehát azonos eszközökkel törekszik azonos célok megvalósítása felé. A körnek a tágítása viszont már az ideális humanizmusnak nem mindig konkretizálható és csak nehezen megvalósítható értékvilágába tévedhet.

Imre Sándor nemzetnevelői rendszerének másik fontos jellege pedig az, hogy a nemzetnevelés igazi gyökérproblémáit a nemzeti tradicióból s főleg nemzeti nagyjaink tanításaiból eredezteti. Ezért ad a most ünnepelt Széchenyi-visszaemlékezés különös időszerűséget Imre Sándor nemzetnevelői rendszerének, mert hiszen ő volt az, aki először hívta fel a figyelmet Széchenyi nemzetnevelői működésében és irodalmi hagyatékában rejlő mélységes pedagógiai gondolatkincsre.

Augur.

Minden történeti intézménynél *a múltba való visszatekintés* és így a *fejlődés fokainak megvizsgálása* az illető alakulat *önismeretét* van hivatva *előmozdítani.* Ezért üdvözöljük készséges elismerésünkkel azt a jelenséget, hogy az egyes intézetek tanárai rászánják magukat iskolájuk történetének megírására. Nagy jelentősége van ennek min-

den iskolánál, hiszen a „genius loci" felidézése mindig termékeny hatású indításokat közvetíthet. Mi két szempontból is szeretnők, ha ez a nemes kezdeményezés egyre szélesebb rétegekben találna folytatókra. Az egyik lélektani: a történeti múlt gondolata kiválóan alkalmas arra, hogy nevelői ambicióinknak új ihletet adjon. De különösképen kiemelendő az, hogy egyes iskoláinknak gyökérzete századokra nyúlik vissza; mások viszont szellemi örökösei (ha nem is alapításukban és épületükben, de történeti fejlődésben vagy esetleg sajátos helyi nevelői meghatározottságban) kora újkori vagy talán középkori „schola"-inknak. Márpedig nem alaptalanul büszke öntudatot és egyben fokozott hivatási lendületet kölcsönözhet a nevelőknek az az érzés, hogy ők itt ebben az épületben nagy tradicióktól terhes feladatot teljesítenek, folytató láncszemei egy művelődési erőközpontnak; tudós ősök munkáját vállalva állnak őrt a szellemi akropolisnak egyik bástyáján. Minél előkelőbb az intézet családfája, annál méltóbb utódokra van most is szüksége tanárokban és növendékekben egyaránt; hiszen a származás lelki előkelősége is kötelez valamire!

Másrészt azonban a magyar közoktatás története is régóta nélkülözi azt a művelődési összképet, amelyet egyes intézetek életrajza állíthat elénk. Gondolunk itt arra, hogy a múltban egyes középiskoláink szinte főiskolai feladatkört töltöttek be. Ennek megfelelő volt tanári karuk, könyvtáruk, tanulmányi rendjük és — színvonaluk. Hány egyetemi katedrára is alkalmas lelkes tudós működött ezekben az intézetekben! Bibliográfiai szempontból is kívánatos lenne tudományos működésüknek felkutatása, főleg pedig könyvtárjegyzéküknek lehető összeállítása. Voltak iskoláink, melyek egyes helyi adottságok közepett sajátos hivatást töltöttek be és így szinte különleges szellemi arculatuk alakult ki. Az egyes intézetek szellemi életének, működésének grafikonját kiválóan meg lehetne statisztikailag is állapítani azokból a helyzetrajzokból, amelyek a milléniumi évben készültek az intézeti értesítőkben. A további részletes kidolgozási vázlatpontokra nézve tárgyias tényszerű összeállítása miatt dicséretes példát adott az a kiadvány, amely Imre Sándor egykori szegedi munkaközösségének ilyen célzatú első számaként jelent meg és az iskolai élet természetrajzához kíván néhány vonással hozzájárulni.

Augur.

*

Katolikus kántoroknak nélkülözhetetlen a Barabás-féle országosan elismert és egyházfőhatóságilag engedélyezett *Temetőkönyv*. Tartalmaz a pontos egyházi szertartáson kívül búcsúztatókat, kísérő énekeket, sírbatételi énekeket, gyászmiséket, a „Libera" szertartását, koporsóbatételre való énekeket és a halotti litániát. Csak fűzve kapható. Utánvéttel megküldi Bendefy Lászlóné, sz. Barabás Irén úrnő (Szombathely, Borsics-u. 14.), — ára 8·— P. Ugyanitt kapható „Dallamos" Praeludiumok (kötve), ára 3·— P. A kettő együtt rendelve 10·— P és 84 fillér postabér.

Árpád nyomda nyomása Szeged. Nyomdáért felel: Szittner János.

TARTALOM.

Oldal

IMRE SÁNDOR: Széchenyi szelleme — — — — — 193
HALASY-NAGY JÓZSEF: A nemzetnevelő Széchenyi — — — 196
VAJTAI ISTVÁN: Széchenyi és az igazi nemzeti megújhodás — — 204
SIK SÁNDOR: Széchenyi emlékezete — — — — 211
Dr. BALOGH ÁNYOS: A visszatért Délvidék oktatásügye és tanügyi igazgatása — — — — — — — 216
ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Táji nevelés — — — — 224
KISS ÁRPÁD: A magyar nyelvi iskolai dolgozatok — — — 232
VISY JÓZSEF: Antikvitás és korunk — — — — — 237
BODA ISTVÁN: Neveléstani alapkérdések I. — — — — 243
KEMÉNY FERENC: Régiek mai szemmel — — — — 253
Dr. BERG PÁL: A nevelés metafizikai alapjai — — — 261

I R O D A L O M.

IMRE SÁNDOR: Széchenyi *(Krammer Jenő)*; ÉBER ANTAL: Mire tanit Széchenyi? *(Dr. Visy József)*; KODOLANYI JÁNOS: Baranyai utazás *(Dr. Aldobolyi Nagy Miklós)*; Dr. MESTER JÁNOS: Loyolai Szent Ignác pedagógiája *(Bartos Imre dr.)*; A diák olvasmányai, a világnézet mérlegén *(Visy József)*; VÉRTES G. JÓZSEF: Az ingerlékeny gyermek *(B. E.)*; BÁRCZI GÉZA: Magyar Szófejtő Szótár *(Erdődi József)*; Dr. BAKOS JÓZSEF: Együtt dolgoztunk *(ami)*; PADÁNYI VIKTOR: Középoktatásunk kérdései *(Bartos Imre dr.)*; Dr. ZIMÁNDI PIUSZ: Magyar olvasmányok tárgyalása az alsó osztályokban *(Madácsy László)*: HORVÁTH ADOLF: A Mecsekhegység és déli síkjának növényzete *(Dr. Uherkovich Gábor)*; Dr. KURT GAUGER: Begriff und Gestaltung des Unterrichtsfilm *(Dr. Vavrinecz Béla)*; Dr. MAGYAR LÁSZLÓ: Játszva latinul *(Visy József)*; RÓDER PÁL: Hivatás és pályaválasztás *(ami)*; NAGY MIKLÓS és DOMBI BÉLA: Természettan a gimnázium és leánygimnázium III. o. számára *(Dr. M. G.)*; Dr. MATRAI GYÖRGY: Könyvismertető a magyar ifjúság és vezetői számára — — — — — — — 269

N E V E L É S É S É L E T.

Imre Sándor negyven éves tanári működésének évfordulója *(Augur)*; — 288

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legelább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápr., jún., szept., és nov. hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Délmagyarországi Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesitő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1·20 P. kettős szám ára 2·40 P.